



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID  
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO  
Y EDUCACIÓN  
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

TESIS DOCTORAL

**LA CREATIVIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.  
ESTUDIO DE CASO  
VOLUMEN I**

Dña. Belén Poveda García-Noblejas  
DIRECTOR: Dr. D. Agustín de la Herrán Gascón

Madrid, 2014



*A mi marido, Juan Pablo, por su paciencia, su tesón, su capacidad de afrontar lo arduo siempre positiva; por la sencillez y habilidad con que encuentra soluciones sencillas a lo complejo. Por su afán de ayudar siempre a los demás, y el modo en que procura destensar y suavizar con un gran sentido del humor.*

*A mis pequeños: A Inés por su ingenio, su carisma, sus inquietudes, por cómo se da cuenta de los detalles más pequeños; A Gabriel por su sencillez, su alegría, su manera de observarlo todo y admirarse; A Lucía, por su vivacidad, su sensibilidad, por como conecta con los demás y es capaz de destapar una sonrisa en los que la rodean; Al pequeño Juan Pablo, por su cariño incondicional, por su modo de sorprenderse con la vida, con esa mirada limpia y nueva de quien se enfrenta a ella por primera vez. A los cuatro por su pasión por la vida, por su deseo de conocer todo, y el modo sencillo y humilde de mostrar que no saben. Porque son siempre una escuela donde aprende lo mejor de la vida.*



## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación es fruto de la sabiduría de grandes maestros y grandes personas que me han acompañado a lo largo de mi vida. Empezando por mi familia, que es la primera escuela, y fundamental. Continuando por las maestras de la infancia, que con tanto cariño y pasión han acompañado y guiado mi crecimiento; prolongándose esta misión con aquellos que han sellado una honda huella en los inicios de mi juventud, y se han convertido en pilares fundamentales y referentes a los que acudir en todo momento. A todos y cada uno de ellos me dirijo con una enorme gratitud y con el deseo de tenerles cerca, para seguir aprendiendo con ellos. De modo concreto expreso mi gratitud:

Al Dr. Agustín de la Herrán, director de esta tesis doctoral, por su incesante apoyo en el proceso de investigación, y por su paciencia. Porque me ha instigado a presentarme sin miedo ante el abismo del saber, y palpar mi propia finitud ante la infinitud del conocimiento.

A mis grandes maestros, Consuelo, Mariam, Olympia, Juanjo y Teresa, que con su profesionalidad y su ejemplo, han dejado una huella profunda, y se han convertido en importantes pilares y referentes para mí. Cada uno de ellos, desde sus silencios, su saber y su modo de obrar, han propuesto ante mi un camino apasionante.

A Celia, Lourdes, Jorge y Gabriel, que con sus conocimientos, sus consejos, sus disertaciones y críticas, han hecho posible un mayor crecimiento profesional y personal, en los inicios de este proceso de investigación que es la tesis doctoral.

A Gloria, Álvaro y Mercedes por todo su apoyo, su ayuda y colaboración en el impulso y desarrollo de esta investigación.

A Marilú, Guiomar, Ana, Patricia, Marta, Esther y Begoña, siempre dispuestas a tender una mano, dar confianza y peso intelectual a cualquier labor que se emprende con ellas.

A Mamen, Mercedes, M<sup>a</sup> Jesús y Silvia, que desde la biblioteca me han aconsejado y ayudado siempre certeramente, y han avivado el deseo de seguir leyendo y descubriendo nuevos tesoros en sus vitrinas.

A todos y cada uno los docentes del Centro Universitario Villanueva que han participado en esta investigación; sus conocimientos y reflexiones han sido una fuente de riqueza fundamental.

A mi gran familia: a mis padres, porque me lo han dado todo, lo tangible y lo intangible. A mis hermanos, que han sido y siguen siendo siempre un valiosísimo ejemplo.

A Lourdes, Mariasun, Marisol y María, que ayudándome a “gestionar” la incertidumbre, han procurado que no pierda de vista, y crezca en, lo esencial.

A mis grandes amigas, que son un apoyo incondicional.

## ÍNDICES





## Índice General

Índice General .....	9
Índice Tablas .....	11
Índice Figuras .....	15
Índice Cuadros .....	15
Índice Gráficos .....	16
ÍNDICES .....	7
RESUMEN .....	17
Palabras Clave .....	18
ABSTRACT .....	19
Key words .....	20
INTRODUCCIÓN .....	21
<b>VOLUMEN I</b>	
PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO .....	27
CAPÍTULO I Relevancia de la creatividad en el contexto pedagógico .....	29
1.    Introducción .....	29
2.    Pedagogía y persona .....	30
2.1.    Noción de Educación. ....	31
2.2.    Significado humano de la educación .....	40
2.3.    Antropología filosófica de la educación .....	43
2.4.    La persona humana y su crecimiento .....	45
3.    Pedagogía y fines educativos .....	72
3.1.    La disgregación del fin. ....	72
3.2.    ¿Aprender a vivir? .....	79
4.    Creatividad y Educación .....	84
4.1.    El lugar de la creatividad en la educación. La novedad personal .....	84
4.2.    Papel del arte en la acción educativa. ....	88
5.    Conclusión del Capítulo I .....	100

## Índice

CAPÍTULO II Creatividad en el marco universitario .....	105
1. Introducción.....	105
2. Estado de la cuestión: investigaciones relacionadas.....	107
3. Creatividad y transdisciplinariedad en el contexto universitario.....	117
Cuadro 1: Enfoques para abordar el conocimiento .....	122
4. Creatividad en diferentes marcos epistemológicos. ....	127
4.1. Aproximación desde la Neurociencia al Proceso Creativo.....	128
4.2. Aproximación Psicopedagógica al concepto de Creatividad.....	137
4.3. Aproximación a la Didáctica de la Creatividad. ....	143
5. La creatividad desde el pensamiento del profesor universitario.....	178
6. Conclusiones del Capítulo II .....	186
SEGUNDA PARTE ESTUDIO DE CASO .....	189
CAPÍTULO III Marco metodológico y descripción de la investigación.....	191
1. Introducción.....	191
2. Preguntas de investigación .....	191
3. Objetivos.....	191
4. Enfoque.....	192
5. Diseño .....	200
6. Técnicas de investigación.....	205
6.1. El Cuestionario.....	205
6.2. Los Grupos Focales.....	206
6.3. Las Entrevistas .....	209
6.4. Triangulación .....	221
7. Técnicas de análisis de datos .....	222
7.1. Análisis descriptivo.....	222
7.2. Análisis de contenido .....	227
8. Contexto .....	243
8.1. Origen y andadura.....	243
8.2. Identidad Corporativa .....	244
8.3. Señas de Identidad del Centro Universitario Villanueva.....	246
9. Participantes .....	247
9.1. Participantes en el cuestionario.....	249
9.2. Participantes en los Grupos Focales y Entrevistas.....	252
10. Procedimiento.....	255
CAPÍTULO IV Análisis de datos.....	257

## Índice

1. Análisis de datos del Cuestionario .....	257
2. Recogida y análisis de datos de Grupos Focales y Entrevistas .....	331
 CAPÍTULO V Confluencia de datos.....	395
CONCLUSIONES.....	419
BIBLIOGRAFÍA .....	431

## VOLUMEN II

### ANEXOS

## Índice Tablas

Tabla 1. Valores de las variables.....	258
Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de los índice: Escalas generales .....	258
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las escalas generales .....	259
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la escala conceptualización .....	260
Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: Conceptualización de la creatividad. ....	261
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la escala contexto. ....	261
Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: Contexto. ....	262
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la escala objetivos y contenidos .....	262
Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: Objetivos y contenidos. ....	263
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la escala formación integral de mis estudiantes. ....	263
Tabla 11. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: Formación integral de mis estudiantes. ....	264
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la escala interacción didáctica .....	264
Tabla 13. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: Interacción didáctica. ....	265
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la escala metodología .....	265
Tabla 15. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: Interacción didáctica. ....	266
Tabla 16. Prueba t estadísticos de grupo. ....	267
Tabla 17. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión conceptualización.....	268
Tabla 18. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión contexto.....	269
Tabla 19. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión objetivos y contenidos.....	270
Tabla 20. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión Formación integral de mis estudiantes.....	271
Tabla 21. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión Interacción didáctica. ....	272

## Índice

Tabla 22. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión Metodología. ....	272
Tabla 23. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Conceptualización. ....	273
Tabla 24. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Interacción didáctica. ....	274
Tabla 25. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Metodología. ....	274
Tabla 26. Prueba de Mann-Whitney; diferencias entre 20-30 años y demás grupos de edad. ...	275
Tabla 27. Prueba de Mann-Whitney; diferencias entre 31-40 años y demás grupos de edad. ...	275
Tabla 28. Prueba de Mann-Whitney; diferencias entre 41-50 años y demás grupos de edad. ...	276
Tabla 29. Tabla de puntuaciones medias para las distintas Áreas de Conocimiento por Escala	277
Tabla 30. ANOVA Escala según Área de Conocimiento. ....	278
Tabla 31. Contraste posterior del ANOVA por Objetivos y contenidos. ....	278
Tabla 32. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Conceptualización. ....	279
Tabla 33. Prueba U de Mann-Withney para cada par de grupos. Ítems 10, 12 y 14. ....	280
Tabla 34. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Contexto. ....	282
Tabla 35. Prueba U de Mann-Withney para cada par de grupos. Ítems 16 y 18. ....	282
Tabla 36. Tabla de correlación Rho de Spearman. Edad y experiencia docente. ....	283
Tabla 37. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) y dimensiones o escalas. ....	284
Tabla 38. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) y Ítems de la Escala Metodología. ....	284
Tabla 39. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) y Ítems de la Escala Conceptualización. ....	285
Tabla 40. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) y Ítems de la Escala Formación integral de mis estudiantes. ....	285
Tabla 41. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel no universitario) y las puntuaciones de las escalas/dimensiones. ....	286
Tabla 42. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel no universitario) y Ítems de la Escala Conceptualización. ....	286
Tabla 43. Tabla de correlación r de Pearson entre las dimensiones. ....	287
Tabla 44. Tabla de contingencia: Conceptualización * Contexto. ....	288
Tabla 45. Tabla de contingencia: Conceptualización * Objetivos y contenidos. ....	288
Tabla 46. Tabla de contingencia: Conceptualización * Formación integral de mis estudiantes. ....	289
Tabla 47. Tabla de contingencia: Conceptualización * Integración didáctica. ....	289
Tabla 48. Tabla de contingencia: Conceptualización * Metodología. ....	290
Tabla 49. Tabla de contingencia: Contexto * Objetivos y Contenidos. ....	290
Tabla 50. Tabla de contingencia: Contexto * Formación integral de mis estudiantes. ....	291
Tabla 51. Tabla de contingencia: Contexto * Interacción Didáctica. ....	291
Tabla 52. Tabla de contingencia: Contexto * Metodología. ....	292
Tabla 53. Tabla de contingencia: Objetivos y Contenidos * Formación integral de mis estudiantes. ....	292
Tabla 54. Tabla de contingencia: Objetivos y Contenidos * Interacción didáctica. ....	292

## Índice

Tabla 55. Tabla de contingencia: Objetivos y Contenidos * Metodología .....	293
Tabla 56. Tabla de contingencia: Formación integral de mis estudiantes * Interacción didáctica.....	293
Tabla 57. Tabla de contingencia: Formación integral de mis estudiantes * Interacción didáctica.....	294
Tabla 58. Tabla de contingencia: Formación integral de mis estudiantes * Interacción didáctica.....	294
Tabla 59. Tabla de contingencia ítem 19. * Ítem 20 .....	295
Tabla 60. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 19.....	295
Tabla 61. Tabla de contingencia ítem 20. * Ítem 21 .....	296
Tabla 62. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 20.....	296
Tabla 63. Tabla de contingencia Ítem 22. * ítem 23. ....	297
Tabla 64. Tabla de contingencia Ítem 22. * Ítem 37. ....	297
Tabla 65. Correlación de Rho de Spearman ítem 22.....	297
Tabla 66. Tabla de contingencia ítem 26. * ítem 27. ....	298
Tabla 67. Tabla de contingencia ítem 26. * ítem 28 .....	299
Tabla 68. Tabla de contingencia ítem 26. * ítem 29. ....	299
Tabla 69. Tabla de contingencia ítem 26. * ítem 33. ....	300
Tabla 70. Tabla de contingencia ítem 26. * ítem 34. ....	301
Tabla 71. Tabla de contingencia ítem 26. * ítem 35. ....	301
Tabla 72. Tabla de contingencia ítem 26. * ítem 36. ....	302
Tabla 73. Tabla de contingencia ítem 26. * ítem 37. ....	303
Tabla 74. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 26.....	303
Tabla 75. Tabla de contingencia ítem 27. * ítem 28. ....	304
Tabla 76. Tabla de contingencia ítem 27. * ítem 29. ....	304
Tabla 77. Tabla de contingencia ítem 27. * ítem 32. ....	305
Tabla 78. Tabla de contingencia ítem 27. * ítem 33. ....	305
Tabla 79. Tabla de contingencia ítem 27. * ítem 34. ....	306
Tabla 80. Tabla de contingencia ítem 27. * ítem 35. ....	307
Tabla 81. Tabla de contingencia ítem 27. * ítem 36. ....	307
Tabla 82. Tabla de contingencia ítem 27. * ítem 37. ....	308
Tabla 83. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 27.....	308
Tabla 84. Tabla de contingencia ítem 28. * ítem 29. ....	309
Tabla 85. Tabla de contingencia ítem 28. * ítem 33. ....	310
Tabla 86. Tabla de contingencia ítem 28. * ítem 33 .....	310
Tabla 87. Tabla de contingencia ítem 28. * ítem 35. ....	311
Tabla 88. Tabla de contingencia ítem 28. * ítem 36. ....	312
Tabla 89. Tabla de contingencia ítem 28. * ítem 37. ....	312
Tabla 90. Tabla de contingencia ítem 28. * ítem 41. ....	313

## Índice

Tabla 91. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 28.....	313
Tabla 92. Tabla de contingencia ítem 29. * ítem 33.....	314
Tabla 93. Tabla de contingencia ítem 29. * ítem 34.....	314
Tabla 94. Tabla de contingencia ítem 29. * ítem 35.....	315
Tabla 95. Tabla de contingencia ítem 29. * ítem 36.....	316
Tabla 96. Tabla de contingencia ítem 29. * ítem 37.....	316
Tabla 97. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 29.....	317
Tabla 98. Tabla de contingencia ítem 30. * ítem 31.....	317
Tabla 99. Tabla de contingencia ítem 30. * ítem 33.....	318
Tabla 100. Tabla de contingencia ítem 30. * ítem 35.....	318
Tabla 101. Tabla de contingencia ítem 30. * ítem 37.....	319
Tabla 102. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 30.....	319
Tabla 103. Tabla de contingencia ítem 33. * ítem 34.....	320
Tabla 104. Tabla de contingencia ítem 33. * ítem 35.....	320
Tabla 105. Tabla de contingencia ítem 33. * ítem 36.....	321
Tabla 106. Tabla de contingencia ítem 33. * ítem 37.....	321
Tabla 107. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 33.....	322
Tabla 108. Tabla de contingencia ítem 34. * ítem 35.....	322
Tabla 109. Tabla de contingencia ítem 34. * ítem 36.....	323
Tabla 110. Tabla de contingencia ítem 34. * ítem 37.....	323
Tabla 111. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 34.....	324
Tabla 112. Tabla de contingencia ítem 35. * ítem 36.....	324
Tabla 113. Tabla de contingencia ítem 35. * ítem 37.....	325
Tabla 114. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 35.....	325
Tabla 115. Tabla de contingencia ítem 36. * ítem 37.....	326
Tabla 116. Tabla de contingencia ítem 36. * ítem 41.....	326
Tabla 117. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 36.....	327
Tabla 118. Tabla de contingencia ítem 37 * ítem 38.....	327
Tabla 119. Tabla de contingencia ítem 37 * ítem 40.....	328
Tabla 120. Tabla de contingencia ítem 37 * ítem 41.....	328
Tabla 121. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 37.....	329
Tabla 122. Tabla de contingencia ítem 38 * ítem 40.....	329
Tabla 123. Tabla de contingencia ítem 38 * ítem 41.....	330
Tabla 124. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 38.....	330
Tabla 125. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 40.....	331

## Índice Figuras

Figura 1. Enfoque de investigación: Complementariedad paradigmática.....	197
Figura 2. Temas de investigación y preguntas dinámicas de entrevista.....	211
Figura 3. Proceso de análisis de datos cuantitativos.....	222
Figura 4. Proceso de análisis de datos cualitativos.....	228
Figura 5. Proceso de análisis hasta la saturación de categorías.....	230
Figura 6. Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos.....	231
Figura 7. Diagrama de la Primera Categoría: Concepto de Creatividad.....	236
Figura 8. Diagrama de la Segunda Categoría: Creatividad y Persona.....	236
Figura 9. Diagrama de la Tercera Categoría: Manifestación de la Creatividad.....	237
Figura 10. Diagrama de la Cuarta Categoría: Factores que enriquecen la creatividad.....	237
Figura 11. Diagrama de la Quinta Categoría: Factores que empobrecen o dañan la creatividad.....	238
Figura 12. Diagrama de la Sexta Categoría: Formación y docencia universitaria.....	238
Figura 13. Triangulación en cuanto a los dos primeros objetivos específicos.....	396
Figura 14. Triangulación en cuanto a Persona.....	397
Figura 15. Triangulación en cuanto a Educación.....	403
Figura 16. Triangulación en cuanto a Formación.....	409
Figura 17. Triangulación para el tercer objetivo específico.....	413

## Índice Cuadros

Cuadro 1: Enfoques para abordar el conocimiento.....	122
Cuadro 2: Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva.....	138
Cuadro 3: Clases de Creatividad. Según su finalidad.....	145
Cuadro 4: Fases del proceso creativo y del proceso didáctico creativo.....	157
Cuadro 5. Requisitos de una enseñanza para la creatividad . El clima del aula.....	158
Cuadro 6. Requisitos de una enseñanza para la creatividad. Cultivo del tercer elemento.....	159
Cuadro 7. Requisitos de una enseñanza para la creatividad. Liderazgo docente.....	160
Cuadro 8. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Comunicación didáctica.....	161
Cuadro 9. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Pautas.....	162
Cuadro 10. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Intenciones.....	164

## Índice

Cuadro 11. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Currículo. ....	164
Cuadro 12. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Metodología. ...	165
Cuadro 13. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Principios didácticos. ....	166
Cuadro 14. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Ambiente didáctico. ....	167
Cuadro 15. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Orientaciones didácticas. ....	167
Cuadro 16. Evaluación didáctica. Coordenadas. ....	168
Cuadro 17. Evaluación didáctica. Modelo multidimensional y polivalente. ....	169
Cuadro 18. Evaluación didáctica. Indicadores. ....	169
Cuadro 19. Evaluación didáctica. Utilidades didácticas de los indicadores de calidad. ....	170
Cuadro 20. Evaluación didáctica. Coordenadas. ....	170
Cuadro 21. La acción creativa formativa. Área de cultivo auto formativo. ....	171
Cuadro 22. Aspectos a valorar en el profesor creativo. Grados de compromiso. ....	172
Cuadro 23. Aspectos a valorar en el profesor creativo. Mentalidades docentes I. ....	173
Cuadro 24. Aspectos a valorar en el profesor creativo. Mentalidades docentes II. ....	174
Cuadro 25. Diferencias entre Complementariedad Metodológica y ‘Paradigmática’ ....	195
Cuadro 26. Informantes de las pruebas piloto. ....	218
Cuadro 27. Comparativa de Alfa entre la versión B y C del cuestionario ....	224
Cuadro 28. Categorías y dimensiones. ....	332

## Índice Gráficos

Gráfico 1. Distribución de los participantes del cuestionario. ....	249
Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad. ....	250
Gráfico 3. Distribución de la muestra según sexo. ....	250
Gráfico 4. Distribución de datos según la rama a la que pertenece la titulación. ....	251
Gráfico 5. Distribución de datos según formación académica inicial de tipo pedagógico. ....	251
Gráfico 6. Distribución de la muestra según experiencia docente en el nivel universitario. ....	252
Gráfico 7. Distribución de datos según experiencia docente en niveles educativos no universitarios. ....	252
Gráfico 8. Media de las escalas. ....	259
Gráfico 9. Puntuaciones medias totales de las escalas según sexo. ....	267
Gráfico 10. Puntuaciones medias para las distintas Áreas de Conocimiento por Escala. ....	276
Gráfico 11. Puntuaciones medias Objetivos y Contenidos según Área de Conocimiento. ....	279



## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo comprender la creatividad en la docencia de una realidad universitaria concreta, el Centro Universitario Villanueva, centro privado adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Su interés se centra en atender los aspectos conceptuales y sus implicaciones prácticas, y en ahondar en el modo de entender la creatividad por los profesores universitarios en su actividad docente y formativa.

El estudio se plantea desde la noción de “complementariedad paradigmática” (Hashimoto, 2013), que contribuye al conocimiento del mismo fenómeno desde diversos paradigmas de la ciencia. Desde esta percepción epistemológica se comprende la complementariedad de enfoques cuantitativos, cualitativos y dialécticos, y se articulan diseños descriptivos, de estudio de caso y teoría fundamentada, así como diversas técnicas de producción y recogida de datos como el cuestionario, la entrevista y los grupos focales, que se ajustan a los objetivos del estudio.

En el marco teórico se aborda en primer término la relevancia de la creatividad en el contexto pedagógico. Se recoge la relación entre Pedagogía y persona, la noción de educación, el significado humano de la educación y la antropología filosófica de la educación asociada. Se desarrolla sobre la persona como eje vertebrador del discurso, comprendiendo las cuestiones relativas a las potencias y notas que la definen, para comprender hacia donde se puede encaminar su perfeccionamiento mediante la educación, atendiendo así al fin de la educación y entendiéndola como un “*novum*”. En segundo lugar se aborda la creatividad en el marco universitario. Se toma como punto de partida investigaciones previas; se trabaja considerando la creatividad desde una transdisciplinariedad nutrida a partir la Neurociencia, la Psicopedagogía y la Didáctica, que aportan a su conocimiento una complejidad fundada. Se

entiende que este estudio sólo refleja una pequeña parte del conocimiento del fenómeno. Finalmente, dado que en ella se muestra el pensamiento del docente, se han recogido aspectos relevantes sobre la construcción de significados y la Psicología cultural.

Los resultados reflejan, por un lado, una necesidad de formación en cuanto a los aspectos fundamentales de la persona y la educación, así como de estos en relación con la creatividad. Y por otro, un alto grado de coherencia entre lo que los docentes conocen y consideran respecto a la creatividad y su quehacer docente y formativo.

### Palabras Clave

Creatividad, didáctica universitaria, persona, educación, formación.

## ABSTRACT

The present research aims to understand creativity in teaching in Villanueva University - a private educational center attached to Complutense University of Madrid. Its focus is on addressing conceptual aspects of creativity and its practical implications, and delves into the mode of understanding creativity by university professors in their teaching and training activities.

The study begins from the notion of "paradigmatic complementarity" (Hashimoto, 2013), which contributes to the understanding of the phenomenon from different paradigms of science. From this, epistemological perception is understood through a complementarity of dialectic, qualitative and quantitative approaches, and is analyzed through descriptive designs, case studies, grounded theory, as well as various techniques of production and collection of data such as the questionnaire, personal interviews and focus groups which are adapted to the objectives of the study.

The theoretical framework addresses firstly, the importance of creativity in the pedagogical context. The relationship between pedagogy and the person, the notion of education, the human meaning of education, and the philosophical anthropology of the associated education is reviewed. Creativity's main axis to the person, allowing for understanding their growth through education, thus assisting the educational purpose and understanding person as "novum". Secondly, the framework deals with creativity in the university environment. Previous research is taken as a point of departure. Creativity is considered through a transdisciplinary approach in such fields as neuroscience, educational psychology, and didactics – all of which contribute to a complex and well-established knowledge base. However, it is understood that this study reflects only a small part of the knowledge of the phenomenon. Finally, since it expresses thoughts regarding teaching, relevant aspects about the structure of meaning and cultural psychology are reviewed.

The results reflect, on the one hand, a need for training in terms of the fundamental aspects of person and education, as well as these in relation to creativity; and on the other hand, a high degree of consistency between what teachers know and consider with regard to creativity in their educational and training activities.

### Key words

Creativity, university didactics, person, education, training.

## INTRODUCCIÓN

La investigación pretende realizar un estudio de caso para comprender la creatividad en la docencia de una realidad universitaria concreta: el Centro Universitario Villanueva, que es un Centro Privado adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Su interés se centra en atender los aspectos conceptuales y en ahondar en el modo de entenderla por los profesores universitarios en su actividad docente y formativa.

La relevancia de este estudio se enmarca en el pensamiento común, que se palpa por las múltiples investigaciones realizadas en torno a la creatividad en el ámbito educativo. Forma parte del sentir común de los docentes que la creatividad siendo fundamental se ve mermada por el estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje en la universidad. El mundo está lleno de retos y lo que necesitamos son personas que den respuesta a los problemas, y eso exige creatividad. La solución de problemas implica pensar, implica creatividad. Por tanto era necesario, imprescindible replantearse en el mundo universitario la cuestión de la creatividad. “Numerosos estudios han demostrado que la creatividad se puede potenciar y estimular, pero en la mayoría de los currículos actuales no se otorgan espacios para desarrollar las potencialidades creativas” (Solar, 2006, p. 276).

No se pretende ahora hacer un estudio teórico sobre qué es la creatividad, sino cómo es el pensamiento del profesor universitario en torno a la creatividad y cómo repercute en su actividad docente y formativa, pero partiendo de su pensamiento. El eje sobre el que pivota este estudio de caso es precisamente ese, el profesor, su pensamiento en torno a la creatividad. Es por tanto un primer paso hacia futuros estudios que puedan ampliar éste en cuanto a

contenido y en cuanto a la implantación de futuros proyectos de formación del docente, tanto a nivel universitario como en resto de niveles educativos.

Se ha de tener en cuenta también que la creatividad es un concepto considerado desde diversas disciplinas. Su omnipresencia puede provocar que, en ocasiones, genere una identificación tal que tienda a sobrevalorarse, o una saturación que promueva su devaluación. Ante esta realidad dual, desde un punto de vista científico y profesional nos interesa que se logre una comprensión rica, precisa y profunda de la misma. Por ello, el recurso metodológico más adecuado es el de la complementariedad paradigmática (Hashimoto, 2013). Éste permite desarrollar y articular tres elementos fundamentales que son los que configuran este trabajo: la estructura conceptual que se desarrolla en el marco teórico, las posibilidades metodológicas que nos aporta la metodología cuantitativa y, por otro, las que nos aporta la cualitativa.

Por tanto, la estructura que sigue este trabajo presenta dos partes claramente diferenciadas. La primera de ellas corresponde al cuerpo teórico del estudio, que comprende los dos primeros capítulos en los que en primer lugar se estudia la relevancia de la creatividad en el contexto pedagógico, y en segundo lugar, la creatividad en el marco universitario. La segunda parte se dirige a esclarecer los puntos fundamentales del estudio de caso en cuestión, partiendo del marco metodológico y la descripción de la investigación, para ahondar posteriormente en el análisis y la confluencia de los datos. Se abordan también aspectos relativos al contexto, destacando aspectos pertinentes del Centro Universitario y de los docentes participantes en esta investigación.

Con la intención de presentar y justificar la pertinencia de los dos primeros capítulos, pertenecientes a la fundamentación teórica, se comenta a continuación algunos aspectos relevantes que han llevado a trabajarlos con la hondura que precisaba esta investigación, sabiendo que en cualquier caso se abordan muy sucintamente. Se ha trabajado con el ánimo de definir una fundamentación teórica que pueda clarificar su significado multidisciplinar y así también encajar mejor las diversas aportaciones que desde algunos campos epistemológicos se ofrecen a la comunidad investigadora y educativa.

En primer lugar, se centra la creatividad en el contexto pedagógico. Por tanto, desde una relación entre pedagogía y persona que lleva a la necesidad de trabajar aspectos elementales como son la noción de educación, el significado humano de la educación y la antropología filosófica de la educación. Se presupone que, siguiendo esta línea de estudio, se fundamentará

en mayor medida la creatividad desde el punto de mira en la persona, para así poder abordar cuestiones relativas a su crecimiento, entendiéndola desde sus potencias y facultades y las notas que la definen. En última instancia, se trabaja con la intención o desde el anhelo de contribuir a la construcción de un mundo más humano. A tenor de estas cuestiones, se abordan posteriormente aspectos fundamentales a saber en este marco o contexto pedagógico, como son los fines educativos, el fin de la educación, para entender así adecuadamente el lugar de la creatividad en la educación y la persona, y el papel del arte, de las disciplinas artísticas, en la acción educativa.

En segundo lugar la creatividad se sitúa en el marco universitario –desde el Centro Universitario sobre el que se investiga-, que es el contexto de este estudio. En este sentido resulta fundamental conocer qué investigaciones se han realizado previamente y que o bien son semejantes, o bien afines o colindantes que, en cualquier caso, otorgan luz acerca de los conocimientos a tener en cuenta para la investigación. Partiendo de ellas se ha considerado conveniente percibir la creatividad desde la transdisciplinariedad, sabiendo que son muchas las disciplinas que vierten conocimiento científico al significado y comprensión de este constructo. El objetivo desde esta perspectiva es dotar a una cuestión que se plantea en el entorno universitario el carácter universal con el que ha de trabajarse, sin adscribirla a ninguna disciplina exclusiva, para no empedalearla epistemológicamente. Se ha optado por tratarla ampliamente, desde su complejidad. Por ello se ha hecho sin perder la conciencia de que en este estudio apenas se refleja una parte del fenómeno. Esto justifica especialmente la conveniencia de seguir investigando y enriqueciendo la investigación con aportaciones de otros marcos epistemológicos y con futuros estudios.

En este sentido, se pretende realizar una aproximación básica a marcos como la Neurociencia, la Psicopedagogía o la Didáctica, que se han seleccionado siguiendo en parte el criterio de orden planteado desde el inicio, esto es, partiendo de la persona, continuando por la educación, hasta llegar a la formación. Con mayor o menor acierto estos marcos epistemológicos reflejan, por un lado, que algunos aspectos que a nivel neurológico se están poniendo en juego y deben tenerse en cuenta en el proceso formativo. Su conocimiento aporta conciencia sobre cuestiones que atienen a la naturaleza humana. Por otro lado, tanto las aportaciones de la Psicopedagogía como de la Didáctica alumbran el segundo nivel, la educación, desde la comunicación educativa. Desde ambos niveles -persona y educación- se pueden vislumbrar ejes vertebrales de la formación. En cualquier caso, se acometen estas cuestiones con la seguridad de que ni son suficientes, ni son las únicas, ni se abordan con la

profundidad que requiere el conocimiento de la persona y de la educación para atender adecuadamente a su crecimiento en cuanto tal. Finalmente, para cerrar este segundo capítulo, se ha considerado adecuado entender cómo ha de abordarse una investigación en la que se analiza y profundiza sobre el pensamiento del profesor. Por ello se presentan cuestiones relativas a la Psicología cultural y de los significados.

Con las cuestiones relativas al enfoque y encuadre de la creatividad así definidas se cierra la primera parte de la investigación y se da entrada a la segunda, el estudio de caso. En primer lugar señalar que se ha trabajado sobre un contexto universitario madrileño, en una universidad privada adscrita a la Universidad Complutense de Madrid. En el estudio han participado un elevado número de docentes de esta institución educativa. En esta segunda parte del estudio se han planteado tres capítulos. El primero de ellos atiende a aspectos que ayudan a establecer un marco metodológico, que posteriormente se describirá con mayor detalle. Partiendo de las preguntas de investigación se proponen tanto el objetivo general de investigación como los específicos. El objetivo general pretende *Conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa*. Los específicos se refieren a la exploración del significado de creatividad del profesor (1º), al conocimiento de la incidencia de la creatividad en la actividad docente y formativa (2º) y al estudio crítico de la coherencia entre el conocimiento que los profesores universitarios tienen de la creatividad y su práctica formativa (3º).

El enfoque epistemológico que se ha considerado más adecuado a estos objetivos es el de la complementariedad paradigmática (Hashimoto, 2013). Esta posibilidad favorece una mejor comprensión del mismo fenómeno desde diversos paradigmas de la ciencia. Desde esta concepción compleja, el diseño de la investigación se ha nutrido de los atributos propios del estudio de caso, de la teoría fundamentada y del estudio descriptivo. Diseños que se consideran esenciales en esta investigación y que, en cualquier caso, se tratarán de trabajar lo más armónicamente posible. Para ello ha sido preciso concretar muy bien las diferentes técnicas de investigación con las que se va a realizar la recogida de información, a saber, el cuestionario, los grupos focales y las entrevistas; y además la triangulación que aunque se ha contemplado como técnica de recogida es a su vez una técnica fundamental para la confluencia de datos y validación de las técnicas escogidas.

Planteados estos aspectos y para comprender más a fondo la realidad del estudio, el foco se centra en conocer las características de los participantes en la investigación, para



posteriormente dar entrada al procedimiento de trabajo. Planteados así tanto los aspectos que se refieren al marco metodológico y a la descripción de la investigación, una vez realizada la entrada a campo y recogidos los datos, se da paso al siguiente capítulo, el análisis de los datos. En este sentido, se ha considerado pertinente realizar un cuidadoso análisis de datos desde enfoques tanto descriptivos como de contenido, con la intención de otorgar a la investigación una mayor coherencia interna, rigor y objetividad posibles. Para ello se ha diferenciado entre el análisis de los datos del cuestionario y de los datos cualitativos provenientes de los grupos focales y entrevistas. El modo en que se presentan y organizan es el propio de cada forma de análisis y por tanto diferente entre sí, aunque evidentemente relacionados por aquella complementariedad paradigmática que se constituye en un referente de la observación permanente de la investigadora.

Una vez realizados los análisis, se atiende a la confluencia de todos los datos recogidos, que constituye el quinto capítulo. Para realizarla se establece una triangulación entre los datos que provienen del cuestionario, los que derivan de los grupos focales y entrevistas y las cuestiones abordadas en la fundamentación teórica. Tiene como eje vertebrador el propuesto en la primera parte del trabajo: persona, educación y formación. Finalmente se plantean las conclusiones derivadas tras el recorrido de investigación, desde las que corresponden al marco teórico, como las que se desprenden del estudio de caso en sí.



PRIMERA PARTE  
MARCO TEÓRICO



## CAPÍTULO I

### Relevancia de la creatividad en el contexto pedagógico

#### 1. Introducción

*“Asegurar que la tarea educativa suponga un auténtico servicio al hombre y a la entera sociedad pasa necesariamente por garantizar a los que están empeñados en ella la posibilidad de reflexionar filosóficamente sobre los modos más adecuados de llevarla adelante, evitando la tentación de un cómodo atenuamiento a los parámetros sociales establecidos y facilitando que los profesionales de la educación -especialmente aquellos que se encuentran en su formación inicial- puedan comprender su trabajo como una auténtica vocación, que reclama un compromiso lúcido de buscar seriamente lo que mejor contribuya a la plenitud propia y de las personas a las que ayudan.”*  
(Barrio 1998, p. 38)

Como punto de partida es conveniente situar la creatividad en el lugar que le corresponde en el ámbito educativo y en cuanto a la persona. De esta manera se procurará trazar un camino mediante el que, recorriendo la noción de educación y su significado humano y algunos aspectos relacionados con la antropología filosófica de la educación, se pueda entender cómo puede entenderse la creatividad en el ámbito de la educación desde la formación de la persona. Tras la revisión de la literatura se han entendido como fundamentales para esta investigación las contribuciones de autores como Polo (1993; 1995; 1996; 1998; 2006), Barrio (1998), Naval y Altarejos (2000), Yepes y Aranguren (2003), Sellés (2006), Martínez Priego (2008; 2012), Pírfano (2012), en los que se reparará con cierto detalle.

Desde ello se hace necesario acometer cuestiones relacionadas con la persona, como son sus facultades y las notas que lo definen fenomenológicamente, para conocer cuáles son los

aspectos que han de tenerse en cuenta a la hora de procurar su crecimiento, su perfeccionamiento. Esto permite dar entrada a algunos aspectos fundamentales como son la construcción de un mundo más humano, la comprensión de las modalidades del tiempo humano y la consideración de la verdad como principal fuente de inspiración.

Aclaradas estas cuestiones, se plantea como fundamental la consideración del fin educativo y los riesgos que supone para el crecimiento de la persona, el perfeccionamiento humano la disgregación del fin. Se plantea en este sentido la diferencia entre acción y actividad, entre el obrar y el hacer, la formación de las virtudes humanas y la contemplación como obrar feliz.

Finalmente, tras estas cuestiones, se pone de manifiesto el sentido de la creatividad en la educación, desde la consideración de la novedad personal por un lado, y el papel de arte por otro como vehículo promotor de algunas de las cuestiones fundamentales para lograr el crecimiento de las facultades y notas propias de la persona.

## 2. Pedagogía y persona

Resulta pertinente trabajar las nociones de pedagogía y de persona, con los autores escogidos, en primer lugar porque abordar estos temas es necesario para poder comprender en mayor medida las respuestas que proponen los docentes participantes en el estudio; en segundo lugar porque una vez clarificados ayuda a entender el lugar que ocupa la creatividad en la educación, al menos bajo el punto de vista que compete a esta investigación; y además, porque tratar estos temas a la luz de determinados autores permite dar unidad al trabajo, teniendo en cuenta el contexto en el que estamos trabajando.

Se tratará en primer lugar de acercarnos a la indigencia del ser humano y su necesidad de educación, para comprender la importancia de la claridad en cuanto al fin educativo de cualquier persona que se dedique a ello. La propia posibilidad de educación, abre al ser humano la posibilidad de ser dueño de su propia vida, de crear a partir de ella haciendo buen uso de todas las facultades de la persona, de modo especial desde la inteligencia y la voluntad.

## 2.1. Noción de Educación.

### 2.1.1. *Posibilidad y necesidad de la educación*

En los albores del pensamiento acerca de la educación nos encontramos con la consideración de que ésta no solamente es buena o es una posibilidad, sino que es absolutamente necesaria. La persona es el único ser que nace inacabado. “Su nacimiento sólo es la aparición de múltiples posibilidades que irán actualizándose- o no- a lo largo de su existencia” (Naval & Altarejos, 2000, p. 19). Está plenamente abierto a lo que le rodea, y por eso mismo es tremendamente indigente. El hecho mismo de que sea indeterminado hace posible la educación, pues necesita recibir una ayuda a su crecimiento.

Como señala Martínez Priego (2012) “todos tenemos sentidos externos, internos, inteligencia y voluntad, sin embargo ninguno de ellos ha crecido lo que le corresponde por su propia naturaleza en el momento de nacimiento. Así podemos afirmar que no estamos formados, si bien tenemos forma” (p.7). Esto nos permite verificar que la educación supone un desafío, un camino amplísimo lleno de posibilidades, tan ricas como lo es la propia persona. Esta misma autora afirma que estas reflexiones nos llevan directamente a considerar que “lo aprendemos casi todo y que aprendemos casi siempre. Es decir, que nuestra existencia está marcada indefectiblemente por multitud de potencialidades que han de ser llevadas a plenitud” (Martínez Priego, 2012, p. 7). Y aquí es donde tiene sentido afirmar que la persona es un ser llamado a crecer, por tanto la educación es necesaria, pues cada cual posee en sí mismo la capacidad para ser educado.

La falta de determinación que tenemos al nacer, esa prematuridad de la que hablan algunos autores, esa posibilidad de crecimiento nos lleva directamente a pensar que éste se convierte en un aspecto fundamental y que por tanto tiene una profunda incidencia en nuestra constitución. Como señala Spaeman (2005) (en Martínez Priego, 2012, p. 8), ante cada persona, “la vida se presenta como un horizonte en el que los problemas no están resueltos y para los que la propia naturaleza tampoco está del todo preparada”. Necesitamos del aprendizaje, necesitamos de los demás, necesitamos de la cultura para sobrevivir, ya que si careciéramos de todo ello sería completamente inviable nuestro desarrollo como seres humanos que somos. Y aunque esto sea así, es de gran importancia puntualizar que la educación en ningún caso modifica lo que somos sustancialmente, no cambia ni quienes somos ni tampoco lo que somos. La educación no cambia lo que “constituye al hombre, sino que

permite que este desarrolle las potencialidades que posee.(...). Poseemos una naturaleza que puede ser llevada a plenitud, pero que no se modifica con la educación” (Martínez Priego, 2012, p. 9). Esto es así porque nacemos con una *forma*, somos personas y tenemos una dignidad hayamos o no recibido una educación (ya sea en la familia o en otros ámbitos), porque se origina en nosotros en el mismo momento en el que existimos.

### 2.1.2. *Sentido etimológico de educación.*

Aunque el término “educación” podríamos afirmar que es mundialmente conocido y cualquiera se siente docto para, por su propia experiencia como hijo, padre o maestro, aventurarse a conceptualizar sobre el término, es sin embargo un concepto, a primera vista, complejo, ambiguo y por esto precisamente es tremendamente rico. Así cuando tratamos de profundizar en este campo conviene tomarle el pulso a su raíz, y así poder considerar con mayor rigor sus múltiples y profundas dimensiones.

Tomando como punto de partida el origen greco-latino del término, encontramos que etimológicamente educar, como señalan algunos autores como (Naval & Altarejos, 2000, p. 23), puede ser comprendido desde estas raíces:

- ❖ *Educare*, que significa “criar, cuidar, alimentar y formar o instruir”
- ❖ *Ducere*, término emparentado con el anterior, que significa “conducir” o en voz pasiva significa “crecer”
- ❖ *Educere*: que es “sacar o extraer, avanzar, elevar”
- ❖ *Paideia*, significa originariamente “nutrición”
- ❖ Pedagogía que procede de *Paidós*, que es “niño”; y *agogós* “que conduce”

Toda esta variedad terminológica lejos de mostrarnos confusión o falta de unidad nos está planteando un horizonte terminológico repleto de riqueza, “análogamente como es profunda y rica la realidad humana en la que está inserta la educación” (Martínez Priego, 2012, p. 11).

De la mano de esta misma autora podemos seguir ahondado en este concepto, no sólo desde el punto de vista etimológico, sino desde lo que ella denomina como *Dimensión física* que implica esta etimología, y que se concretan en una serie de rasgos o notas que se desglosan a continuación (Martínez Priego, 2012, p. 12):



- La educación no es tanto “poner dentro” sino “sacar fuera”, o sea extraer. Esto da a entender que el educando posee en su interior “algo” que da razón de ser a la acción del educador: *cuya actualización le da sentido*.
- Por otro lado, el hecho de que podamos entender el término como crianza, o más ampliamente, como “acción de alimentar” sugiere además que en cada persona que es educada hay un *dinamismo propio que debe favorecerse*. Se trata, por tanto, de una potenciación de algo que le es propio al educando.
- Hemos visto que también significa “avanzar”, es decir, que supone progreso y mejora para que es educado.
- El significado de “elevar” acentúa ese mismo sentido de eminencia.
- Finalmente podríamos decir que en todos los casos se recoge de manera implícita el *carácter de relación que acaece en toda acción educativa*. No es nada que el educador pueda realizar por separado o sin contar con el educando; pero tampoco se trata de una actividad autónoma del educando. Dicho en otros términos, la etimología sugiere que no se puede educar uno a sí mismo, ni tampoco puede educarse sin el concurso activo del educando.
- En cuanto a su acepción de *paideia*, señala que en todo caso, la acción educativa (significado también de esta acepción), ha de describirse como ya indicó Aristóteles, no tanto por sus connotaciones materiales, como por las espirituales. Añade que ésta se ocupa propiamente de la inteligencia y la formación del carácter: la virtud (*areté*- en griego). Señala esta misma autora que está relacionada, en último término, con la cultura, es decir *con el cultivo del hombre*. De ahí la íntima relación existente entre educación y tradición (Geager, 2000. Citado en Martínez, 2012, p.12): La educación, entonces, incluye también “lo recibido”, como alimento mismo que es recibido de otros.
- Educación designa propiamente una *acción*. De ahí que señaláramos al principio de estas páginas que se trata de algo accidental. No designa al ser mismo, sino al obrar y sus consecuencias en el sujeto.

- Conviene al hombre en cuanto hombre, es decir, no se trata de una actividad que pueda referirse al animal. En tal caso sólo tendría sentido material u orgánico. El animal es adiestrado mientras el hombre es educado. La educación es camino de *humanización*.
- Por el doble sentido material e inmaterial del término educación, podemos concluir que ésta posee un carácter integrador de todas las dimensiones humanas: se refiere al hombre entero.
- La educación atiende, entre todas las instancias operativas de la persona, especialmente a su racionalidad, su inteligencia. No hay educación propiamente si no está implicada también esta facultad humana. Precisamente por eso podemos hablar de “crecimiento irrestricto” (Polo, 2005. Citado por Martínez, 2012, p.12), o de la necesidad de educar durante toda la vida. La *paideia* no es una actividad que pueda reservarse sólo a los niños, toda vez que hablamos de *cultivo* de la persona.
- La actividad de educador tiene carácter de *ayuda*, asistencia a los dinamismos del educando. En efecto, la actualización de sus potencialidades no acaece de modo autónomo o solitario.

Alguno autores como Naval y Altarejos (2000) o Martínez Priego (2012), realizan un recorrido sobre el término desde las aportaciones de algunos filósofos, entre los que destacan a Tomás de Aquino y a Richard S. Peters. Afirman que “recoger al primero de ellos es de gran interés por ser la más antigua, así como afirman que recoger la segunda de ellas es relevante porque es la que más proyección ha tenido entre las contemporáneas” (Naval & Altarejos, 2000, p. 26). En cualquier caso, nos encontramos con que lejos de contradecirse ambas formas de definir este término son compatibles ya que no difieren esencialmente entre ellas. Si es verdad que presentan ciertas distinciones de perspectiva formal y de contenido conceptual:

- La definición de Tomás de Aquino: “La naturaleza (...) no tiende solamente a la generación de la prole, sino también a su conducción y promoción al estado perfecto del hombre en cuanto a hombre que es el estado de virtud” (Aquino en Millán Puelles, 1981, p. 28). Conviene desengranar, como recogen Naval y Altarejos (2000, p. 27)

algunos de los aspectos más relevantes de esta definición. En primer lugar, cuando habla de *conducción y promoción*, se pone de manifiesto la necesidad del otro, la necesidad del que guía, la necesidad que tenemos de otro alguien que ayude a cada persona a ser conforme a lo que es. Esto sugiere además la intencionalidad del que educa, es decir requiere efectivamente el conocimiento del que guía del fin al que se encamina cuando lleva a cabo su actuación educativa.

Por otro lado habla de *la prole*, haciéndose referencia explícita a la labor de la familia, de los padres en la formación de los hijos engendrados. Tomás de Aquino (Millán Puelles, 1981, p. 27) habla de *nutritio, generatio, procreatio...* voces que de hecho nos conducen el pensamiento a la tarea educativa paterno-filial.

En cuanto *al estado perfecto del hombre en cuanto a hombre*, se pone de manifiesto el fin al que se debe encaminar la acción educativa, esa ayuda a la persona a ser lo que es persona. Ese *ser persona* no habla de dar la existencia, sino de una vez dada sugiere la importancia de que sea vivida lo más humanamente posible.

Finalmente determina esa meta donde debe desembocar ese *estado perfecto del hombre, que es el estado de virtud*. Sobre ello Millán Puelles (1981) señala que si se está planteando que ese estado de virtud es el estado perfecto del hombre en cuanto a hombre hay que diferenciar “dos acepciones de ese estado perfecto del hombre en cuanto hombre”. Por un lado distingue la acepción absoluta, en cuanto a que ese estado “perfecto es el último fin de nuestro ser; por tanto es obvio que no podemos identificarlo con el simple estado de virtud, que es de suyo un fin intermediario” (p. 75). De esta forma el autor plantea entenderlo desde una acepción relativa y que hace referencia a que “limitándonos a las presuntas posibilidades de la perfección meramente humana en la vida presente, es clara la diferencia entre el simple estado de virtud y lo que, por ser el máximo estado de perfección humana, se denomina felicidad”. Sobre esto podríamos detenernos extensamente, pero no conviene sino mencionar que lo dicho nos pone ante la perspectiva de posibilidad que tiene toda persona respecto a que puede llegar a lograr un perfeccionamiento y plenitud de todas sus potencias en aras a ser persona lo mejor posible, con la ayuda primaria de otros y ayudando a otros a serlo también.

- En cuanto a la definición de Richardt Stanley Peters, como señalan Naval y Altarejos (2000), no resulta tampoco fácil encontrar una definición explícita de educación, pero

sí es muy interesante conocer cómo el autor se detiene en la persona que recibe esa educación, *el hombre educado*. De él se destaca que tiene por un lado “una forma de vida valiosa y deseable por sí misma” (p. 29), aspecto fundamental que ha de permanecer en la mente de cualquier persona que realice la acción educativa; señala también respecto a la persona sobre la que recae esa acción educativa, que “cualquiera que haya sido el aprendizaje realizado, deberá haber fomentado el conocimiento”(p. 29), aspecto que pone de manifiesto dónde se pone el acento en la tarea educativa, destacándose el por qué y para qué se hacen las cosas, aludiendo por tanto al fin educativo. Finalmente señala que “el conocimiento y comprensión no deben ser inertes: esto es, deben imbricarse en su visión del mundo y su sentido de la vida”(p. 29). Implica que cualquier acción educativa debe despertar a quien la recibe, ponerle en marcha, encamino de modo que se pongan de manifiesto aquello que nos hace valiosos no para nosotros mismo, sino para moverse y promover el cambio la mejora del mundo, de los demás. “Ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con un punto de vista diferente” (Peters, 1962, en Naval & Altarejos, 2000, p. 30).

### 2.1.3. *La actuación educativa*

Otra de las cuestiones fundamentales donde conviene detenerse es en la noción de acción educativa, pues va a permitir que podamos comprender mejor, qué lugar ocupa en esta investigación la creatividad. Como señalan Naval y Altarejos (2000), la educación es “la acción de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos” (p. 34).

Decimos que es una acción y por tanto estamos señalando que trata de lo que el ser humano hace, tiene un carácter teleológico, pues para entender cualquier acción humana la prioridad radica en conocer el fin al que se dirige. Como señalan Naval y Altarejos (2000, p. 35) el fin es en sí “el criterio que nos permite distinguir unas acciones de otras es el fin al que se dirigen.” Además es importante tener en cuenta que ese fin, consta de una vertiente objetiva, ya que lo que se hace tiene un fin en sí mismo, y una vertiente subjetiva, pues tiene un fin para aquel que lo realiza. La coherencia entre ambos es crucial, lograr armonizarlos es determinante.

Esta investigación se encuentra enraizada en el ámbito educativo y si consideramos que cualquier acción humana está dirigida a un fin objetivo, entonces este estudio debe entenderse desde la teleología propia del quehacer educativo. Cómo se entienda la creatividad y cómo esté insertada en el propio modo de hacer está directamente vinculada al sentido teleológico y antropológico que se posea respecto de la educación.

Pero no es suficiente con detenernos en esto, es importante ahondar en la diferencia existente entre el obrar y el hacer, que media en ese camino hacia la consecución del fin. El obrar tiene una finalidad inmanente, esto es, es una acción que culmina en sí misma (surge de la potencia y permanece en sí misma). “Mirar es una acción y su realización es instantánea; pues aunque una mirada dure un tiempo, permanece como tal acción del principio al fin, sin mediar en ella ningún proceso” (Naval & Altarejos, 2000, p. 36). Cuando obramos, el fin de la acción no es ajeno a la acción misma, pues en el acto mismo de mirar se da completa y plenamente la mirada. Estos mismos autores señalan que el obrar tiene las siguientes características:

- Finalidad inmanente (se cumple en ella misma).
- Es instantánea: alcanza su fin en su ejecución.
- Aunque tiene como referencia alguna realidad u objeto extrínseco, lo deja intacto: lo que se transforma o modifica es la propia capacidad o facultad de obrar.

Si consideramos que la acción educativa es tal, como acción, debemos entonces comprender que no ha de procurar nada fuera de sí misma, ni hay nada que pueda impedir su conclusión salvo la voluntad propia de aquel que la lleva a cabo. Sin embargo sí puede entenderse que aunque se pueda *obrar* bien, puede *hacerse* mal. Aquí entra un aspecto importante y es la referencia al proceso. *Hacer* pone su nota distintiva en su carácter procesual, que desemboca en un resultado final. En este caso ya no podemos hacer referencia a acción, sino a actividad. Tener esto claro es primordial para evitar confusiones en cuanto al fin educativo. Una actividad tiene un efecto, cumple su fin en el producto en el que culmina, es externo a la potencia. Se dice entonces que su finalidad no es inmanente sino transeúnte. “Construir es una actividad, pues tiene carácter de proceso: se comienza, se realiza y se concluye; hay un discurrir operativo, una sucesión temporal; y además se determina por el resultado que es el edificio construido” (Naval & Altarejos, 2000, p. 37). Estos mismo autores señalan que la actividad tiene una serie de características que nos ayudan a distinguirla bien de la acción, del obrar:

- Tiene una finalidad transeúnte o transitiva, exterior a la propia actividad.
- Tiene una realización procesual, a través de una sucesión de pasos se desemboca en una finalidad extrínseca.
- Concluye en un producto final, algo hecho.
- Alcanzar el fin es cesar de actuar.
- Supone una manipulación, modificación o transformación de una realidad extrínseca.

Para comprender el sentido de la creatividad en el marco de esta investigación conviene aclarar bien ambos aspectos, pues se puede enturbiar el sentido de nuestro trabajo si no atendemos al para qué lo hacemos o hacia dónde vamos. Se queda corta nuestra investigación y nuestro hacer si la raíz no está donde debe, si sacamos las cosas de contexto o ensalzamos excesivamente la creatividad fuera del lugar que ocupa. Hay que entender, como punto de partida lo que estamos entonces señalando y es la diferencia entre el obrar y el hacer, ya que toda actuación contiene ambas dimensiones y depende del sujeto que ésta se lleve a cabo según una dimensión secundaria o no, él puede cambiar el sentido, la finalidad de lo que obra.

*Cada acto humano se entrevera de ambas, que son así dimensiones de toda actuación humana. No obstante, casi siempre hay un predominio de una sobre la otra: construir conlleva una acción como es pensar o imaginar el edificio que se construye; y mirar supone la actividad física del ojo, discuriendo de un lugar a otro. (...) Puede obrarse con la finalidad de obtener un rendimiento de lo obrado, y no por la finalidad inmanente del obrar, y puede hacerse algo por ese propio hacer, no para obtener su resultado propio. (...) Sería transformar una acción en actividad (se puede amar para obtener un beneficio), o transformar una actividad en acción (trabajar por la complacencia misma de trabajar) (Naval & Altarejos, 2000, pp. 37-38).*

Como se ha señalado al principio nos estamos deteniendo en la acción-actuación educativa, que como tal, al igual que cualquier actuación humana contiene en sí estas dos dimensiones a las que estamos aludiendo (acción y actividad), que tienen su correspondencia en dos modos de actuar fundamentales de la educación que son la actividad de enseñar y la acción de aprender. A lo largo de todo este trabajo se irá viendo como ambos términos se conjugan el uno con el otro y en el análisis de datos se reflejar lo que ocurre cuando hay confusión o claridad en su concepción de partida. Urge aclararlo aquí por tanto. Y es esencial no sólo comprender la diferencia entre ambas, sino ser capaz de integrarlas de forma armónica,

ya que constituyen entre sí una actuación recíproca donde se encuentran implicados dos sujetos. Efectivamente son radicalmente diferentes. El aprendizaje es acción, pues es un *descubrir*, al entenderse que puede aprenderse algo por uno mismo, mientras que enseñar es una actividad. En ella, el educador “realiza una actividad productiva, con finalidad transeúnte, mediante un proceso que culmina en algo hecho, extrínseco a la potencia: la lección.” (Naval & Altarejos, 2000, p. 44). Esto implica que la actividad de educar se caracteriza porque:

- Su finalidad es exterior a la misma actividad.
- Se realiza procesualmente y culmina en algo hecho.
- Concluye en un determinado momento
- Es una actuación comunicativa (signos). La enseñanza requiere un uso específico del lenguaje. Vertiente comunicativa interpersonal del lenguaje.
- Una enseñanza que sea educativa se define precisamente porque su resultado debe promover una acción en el educando.
- La enseñanza educativa informa, pero sobre todo persuade; puede llevar al asentimiento o al rechazo, pero nunca a la indiferencia ante la lección.
- Podríamos decir que actualmente se está percibiendo intensamente este vacío: aparece bajo el problema de la motivación, es decir, de la carencia de recursos intrínsecos en la enseñanza para mover a la acción.

Sin embargo, la acción formativa, la acción de aprender, “significa perfeccionamiento del discente, y por ello el aprender debe ser predominantemente acción, y no actividad.” (Naval & Altarejos, 2000, p. 46). Las diferencias son patentes por tanto de gran conveniencia extraerlas aquí, pues en su clarificación encuentra su sentido este trabajo. Al ser una acción, el acto de aprender, de formarse se caracteriza y justifica como sigue:

- Tiene una acción inmanente, pues su efecto no revierte al exterior sino que redunda en la potencia.
- Revierte en el crecimiento humano: mejora personal suscitada por el acrecentamiento de las potencias.
- La intencionalidad educativa se dirige directa e indirectamente a promover acciones en quien aprende.
- La eficacia educativa está en razón de la formación, no en las actividades realizadas.

- La lección enseñada será realmente educativa cuando además de posibilitar el conocimiento, la comprensión intelectual promueva el acto de la voluntad (unidad de la persona. Necesaria para el perfeccionamiento humano)
- Entra irremediabilmente en juego la noción de contemplación: “término clásico que designaba la actuación racional en la que se funden entendimiento y voluntad, comprender y querer, inteligir y asentir.” (p. 47). Lo que implica que no se trata de un estado de pasividad en la que el sujeto sobre el que revierte la actividad de educar es meramente receptor, sino que implica una *inactividad externa* que es precisamente fruto de una intensa actuación interior.
- El valor educativo de un aprendizaje se define por su eficacia formativa: el valor perfectivo para el sujeto que aprende, lo que implica plena acción inmanente: contemplación (actuación conjunta de inteligencia y voluntad).

## 2.2. Significado humano de la educación

La educación tiene un sentido crucial en la persona. “Esto es así debido a un implícito sumamente importante, a saber, que el ser humano es capaz de crecer. El hombre es un ser vivo a quien hay que ayudarlo a crecer, porque en otro caso su crecimiento es mucho menor del que es susceptible si se le ofrece esa ayuda.” (Polo, 2006, p. 42). Como se ha señalado con anterioridad es la propia debilidad de la persona la que determina esta posibilidad de educación. Nace débil, indefenso... presenta un estado carencial en todas las dimensiones que le conforman, pero además está llamado a colmarlas con plenitud. Esta debilidad que presenta originariamente requiere ser asistida por la ayuda de otras personas, a tal efecto que si esta ayuda no tiene lugar parece casi imposible que pueda culminarse y con plenitud la vida humana: “Si no hay educación parece casi inasequible la culminación de la vida humana” (Polo, 2006, p. 21). Es el ser menos preparado, más lejos de su madurez: es prematuro.

Considerando entonces que la educación es una ayuda y que en la medida que ésta permite a la persona crecer entendemos que como el ser humano es capaz de crecer siempre, entonces la educación afecta a todas las etapas de la vida.

*La educación es una ayuda, y no una producción; el crecimiento personal se potencia con buenas asistencias, pero pertenece al aprendiz, y no al educador. (...) Aunque cuando la conducta del aprendiz se desvíe no dejará de aprender algo, no dejará de recibir formación. Pero si la enseñanza sólo se valora por el resultado en la conducta*



*de los aprendices, el aprender se reduce a “aprendizajes”; y es de experiencia común que los muchos y valiosos aprendizajes no conllevan siempre y de suyo una debida formación* (Polo, 2006, p. 19).

Educar es, por tanto, asistir al crecimiento humano, acompañando, ayudando, promoviéndolo... de un modo intrínseco e inmanente, para lograr que finalmente ese sujeto sobre el que recae la educación puede aportar al medio social en el que se encuentra. Esto alude al carácter radical de donación que le es propio a la persona y que veremos más adelante en las notas que definen a la persona fenomenológicamente. Por otro lado, alude así mismo a un aspecto señalado con anterioridad y es el hecho de que la persona es un ser que nace débil.

En este mismo sentido de *ayuda*, autores como Naval y Altarejos (2000), sugieren que para que se dé de hecho esa *ayuda al perfeccionamiento humano* hemos de detenernos en el análisis de las notas que definen esta afirmación, algunas de las cuales ya se han señalado y argumentado con anterioridad:

1. Conviene volver a resaltar que *la educación es una acción*, sin ahondar ahora en el significado de acción ya trabajado, conviene determinar que como tal no alude a cosas u objetos, sino que pone de manifiesto que se da entre dos personas. “La educación es un saber práctico y no se rige tanto por el conocimiento de la verdad del objeto, sino por la rectitud de la acción” (p. 30).
2. En segundo lugar, derivada de la reflexión anterior, se destaca que esa acción entre dos personas, tiene la cualidad de ser *una acción recíproca*. Es necesario que ambas concurren. Lo que se pone aquí de manifiesto es que “indudablemente se aprenden cosas valiosas sin ayuda de nadie; pero tal aprendizaje no es educativo aunque sea *formativo*, o sea beneficioso para el aprendiz” (p. 30). El carácter relacional está implícito en la tarea educativa, si no se da se puede hablar de cualquier otra cosa, pero no de educación.
3. Entendiendo entonces que la educación es una acción y lo es recíprocamente, conviene señalar que además lo es *de ayuda*. La actuación que se da en el acto de educar revierte de modo prioritario en quien recibe esa educación. Aunque sea recíproca, se asiste como ayuda al crecimiento y por tanto “debe ser proporcionada a los requerimientos o necesidades de quien la recibe, de quien realmente *se mueve*” (p. 30).

4. Se comprende así que la educación es una ayuda *al perfeccionamiento humano*, porque si se tiene como protagonista al educando, por puro rigor lógico, solo podemos considerar educativa aquella acción (asistencia) que se dirija de modo intencionado y claro a “elevar a quien la recibe y ayudando a mejorar la potencia que la suscita” (p. 31).
5. Si estamos destacando que hacia dónde va encaminada la tarea educativa es al perfeccionamiento del hombre en cuanto hombre que es, entonces hemos de considerar que éste debe ser *ordenado a y desde la razón*. Así señalan que “el perfeccionamiento humano supone integración de las potencias, diversas por su naturaleza y, consiguientemente, por sus actos” (p. 31).
6. Consecuentemente, todas estas disertaciones nos conducen a concluir que mediante esta integración de las potencias, la persona, por sus actos se adueña de sí mismo. Por tanto, *la educación es formación de hábitos*. En la medida que la persona repite actos, va adquiriendo hábitos que “abren la posibilidad de afrontar nuevos quehaceres desde la solidez de una conducta estable, regida por el sujeto agente” (p. 31).

Proponen así que podría definirse entonces la educación como “la acción recíproca que ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigida desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos” (Naval & Altarejos, 2000, p. 34).

Junto con esa debilidad inherente al ser humano se encuentra la conciencia de filiación que le es exclusiva. Todos los seres vivos lo son, pero ninguno parece tener esa conciencia de origen tal y como la tiene el ser humano. Este reconocimiento es decisivo para ayudar debidamente a su crecimiento, ya que “si el hombre se lo debiera todo a sí mismo la educación carecería de sentido” (Polo, 2006, p. 25). Nacemos de. Tenemos progenitores. Pero lo más importante es que tenemos conciencia de ello.

Hay que ayudar a crecer porque en ese nacimiento predomina la debilidad. Se llega a la existencia en unas condiciones absolutas de necesidad, precarias, de tal modo que no puede sobrevivir por sí mismo. La persona, al nacer, requiere de cuidado, alimento y educación (este tercer elemento es decisivo, en virtud del cual uno crece). Necesita, durante un periodo largo unas necesidades básicas de atención y protección. El ser humano crece:

*Irrestrictamente. A su crecimiento humano sigue otro que no se detiene porque nunca es suficiente. El hombre puede adquirir hábitos, que constituyen la última fase, la más alta e intrínseca del crecimiento humano, porque los hábitos son perfeccionamientos de las facultades superiores, es decir, de la inteligencia y de la voluntad (Polo 2006, p. 59).*

Requiere por tanto ser educado, recibir una formación de manera continua, a lo largo de toda su vida, para poder llegar a ser lo que debe. Para que esta formación se encamine al crecimiento propiamente humano es necesario saber qué concepción se tiene de persona, de la dignidad que le es propia y por tanto de su crecimiento como tal.

### 2.3. Antropología filosófica de la educación

Tras las anteriores disertaciones conviene detenerse ahora en aspectos radicales como son *la educabilidad y la educandidad* del ser humano, y la importancia de tener una concepción antropológica del hombre en toda tarea educativa. La concreción de estos aspectos es pertinente en este trabajo para comprender hacia dónde va el pensamiento del profesor universitario y hacia donde su formación.

Como señala Barrio (1998), “el hombre necesita aprender a ser lo que es porque la biología no se lo da resuelto, como a los demás animales. Para el hombre vivir es hacer la propia vida” (p. 31). A diferencia del resto de los animales, irracionales, el hombre no tiene su ser prefijado biológicamente. Su ser requiere tomar iniciativa para que este se despliegue. Él decide ser de una u otra manera, aunque en esta decisión no está implícito el hecho de existir por mera voluntad propia. Este hecho de poder tomar la iniciativa sobre su propia vida, una vez dada (la existencia), presupone una creatividad radicalmente vital, pues “el hombre al existir tiene que hacerse su existencia, tiene que resolver el problema práctico de realizar el programa en que, por lo pronto, consiste” (Barrio 1998, p. 32). Se convierte la propia vida en un reto en un quehacer personal que depende de uno mismo en cuanto a querer crecer, querer llevar la propia vida a término y con éxito.

Otros autores, como Polo (1993, p. 60) señala que el hombre es un “solucionador de problemas”, pero para ello primero el hombre tiene que plantearse esos problemas, analizarlos y buscarles solución. En eso consiste la propia vida. De nuevo entra en juego la creatividad,

¿qué hay más creativo que enfrentarse a ello y establecer un proyecto de vida?. Pero para ello requiere primariamente de los demás, esto es, para poder tomar las riendas debe primero dejarse en manos de otros que ayuden a crecer en este sentido. Y es crucial que esos “otros” tengan bien claro hacia dónde van.

En cuanto a la reflexión sobre la importancia e incidencia de la concepción del hombre en el quehacer educativo, aunque inicialmente esto parezca obvio, sin embargo no siempre se encuentra con tanta claridad en la mente de los docentes. Unas veces por inercia, otras por falta de rigor, otras porque se adolece de vocación profesional y otras... no se sabe bien por qué, encuentra uno que el quehacer educativo carece de sentido teleológico porque no se sabe quién es el hombre y por tanto... no se sabe hacia dónde se está llevando a la persona en ese acompañamiento al crecimiento humano que es de modo fundamental la acción educativa.

*Cualquier educador que se plantee seriamente su tarea necesita partir de una concepción de lo que es la persona humana. Si, como educadores, trabajamos con personas, no viene mal contar con nociones cabalmente meditadas acerca de lo que significa eso, el ser personal, que es el ‘elemento’ en el que nos desenvolvemos (Barrio, 1998, p. 27).*

Evidentemente, de la concepción que el educador tenga sobre la persona se deriva su acción educativa. Como ya hemos visto toda acción, y por tanto igualmente la educativa, está encaminada a un fin y de él dependen los medios para su consecución. Pero no es posible plantearse si no existe una concepción antropológica comprendida previamente. Si entendemos que educar es ayudar a la persona a ser persona, necesitamos saber qué le ayuda a serlo, qué es lo deseable, cual es la mejor forma de serlo.

*Difícilmente se llevará a cabo una práctica educativa inteligente si no se cuenta con una idea antropológica más o menos afianzada y suficientemente reflexionada, por mucho que la reflexión en este punto no acabe de agotar la riqueza de su objeto (Barrio, 1998, p. 27).*

Por otro lado, y teniendo en cuenta la necesidad y posibilidad de educación del ser humano, podemos entender lo que señala Barrio (1998, p. 90), respecto a *la educabilidad y educandidad*, que califica como “propiedades del ser humano”. Señala que esto es así porque el hombre no es un animal de instintos puros, sino que es un ser de ‘realidades’.

*El hombre no puede reducirse a lo que de él sabemos gracias a los conocimientos de Biología. No cabe duda que éstos aportan noticias sustantivas sobre lo que es el hombre, pero lo más sustantivo en él no es lo que le viene dado sino lo que él se da a sí mismo. La historia humana es la historia de iniciativas egregias de algunos individuos humanos, mientras que la 'historia animal' es sólo la descripción filogenética de las especies, nunca de los individuos* (Barrio 1998, p. 92).

Evidente es que aunque tengamos todos una misma Naturaleza Humana, esta no determina nuestro obrar. Cada uno somos dueños y artífices de nuestra propia vida. Como señala Millán-Puelles (1981, p. 33), “la naturaleza es un *principio fijo* de comportamientos, pero no un principio de *comportamientos fijos*”. Esta distinción es fundamental. Aunque el hombre sea “animal” lo es de un modo racional y por tanto dirige sus acciones para el logro de una plenitud de su naturaleza humana, de su ser personal.

La *educabilidad* y *educandidad* de la persona, como ya hemos señalado, radican en la insuficiencia biológica que le es propia, al contrario de ser esto una deficiencia de la naturaleza humana se convierte en una “condición de posibilidad de que el hombre sea muy superior a todos los demás animales” (Portmann citado en Barrio, 1998, p. 97). Su capacidad de aprendizaje es precisamente la que le permite someter al resto de las especies y dominarlas. Lo que aparentemente le hace ser más vulnerable en su origen se convierte en su mayor posibilidad. Esto además le permite tener “la capacidad de hacer cultura, de transformar el medio en vista de sus propias necesidades” (Barrio, 1998, p. 98).

#### 2.4. La persona humana y su crecimiento

Tal y como se viene trabajando con anterioridad, para comprender hacia donde se encamina la acción educativa es conveniente tener una idea antropológica del hombre, conocerlo es prioritario para poder ayudarle a ser lo que es, poder ayudarle a crecer.

Siguiendo el discurso de Sellés (2006) trataremos de rescatar cuales son las facultades que le son propias a las personas a diferencia del resto de los animales. Resulta de gran interés el recorrido que realiza este autor ya que nos permite dilucidar esta distinción entre el hombre y los animales no sólo por su corporalidad, sino también atendiendo a *las funciones y facultades* que le son propias, por un lado; y “en las dos potencias espirituales humanas: inteligencia y voluntad” (p. 250). Interesa también subrayar cómo saca a relucir este autor el

carácter de diferencia que destaca en todo ser humano conforme a sus manifestaciones; y finalmente, se recoge la especial aportación que realiza respecto a la distinción del hombre respecto a los demás seres vivos en cuanto “que cada uno es una persona, esto es, teniendo en cuenta lo radical del cada hombre que lo constituye en un acto de ser distinto de los demás hombres” (Sellés, 2006, p. 250). Este aspecto se trabaja con más hondura, cuando se trata el tema de la novedad persona. Resulta de gran interés recoger estos aspectos pues en primer lugar se consideran relevantes para entender el lugar que ocupa la creatividad en este planteamiento, y por otro porque realmente empapan el discurso de los docentes universitarios que participan en esta investigación. Es por ello relevante encontrarle el lugar y el orden dentro del discurso teórico de este estudio.

Conviene, para empezar, desentrañar lo que se entiende por *potencia o facultad*. Como señala el autor,

*Una potencia o facultad es una capacidad de obrar. Nótese que las facultades no son el sujeto último del obrar, sino el principio a través del cual obra tal sujeto (...) porque ninguna facultad es un quien, sino que es en último término, cada hombre quien ve a través de su vista, quien recuerda a través de su memoria, quien entiende a través de su razón* (Sellés, 2006, p. 250).

Esta apreciación, aunque evidente es interesantísima. Permite comprender el carácter único de cada persona respecto a una misma realidad. Cada persona está dotada de unas facultades que son ventanas al exterior, son unos fantásticos instrumentos mediante los cuales nos abrimos, comprendemos el mundo, aceptamos lo que nos circuncida (personas, sucesos, cosas...) y también a través de ellas nos podemos manifestar ante ese entorno, y esas personas que conviven con nosotros. “Son pues, para la aceptación y donación de la persona” (Sellés, 2006, p. 251).

Es relevante considerar la distinción entre las potencias o facultades, los actos u operaciones que se derivan de cada una de las potencias; y por otro lado entender que para que esto se ponga en marcha se requiere un objeto externo que corresponde a cada uno de los actos puestos de manifiesto. Así el autor citado explica que:

La pluralidad de potencias (la visiva, la auditiva, la inteligencia, etc.) se nota merced a los distintos actos u operaciones (ver, oír, pensar, etc.); a su vez la diversidad de actos se

percibe por los distintos objetos propios de esos actos (colores, sonidos, ideas, etc.) (Sellés, 2006, p. 251).

Se entiende entonces que comprender la relevancia y el papel que desempeña cada uno de estos aspectos supone un avance importante en la tarea educativa, conlleva a una conciencia más clara en cuanto a lo que podemos llegar a hacer en cada acción educativa, y una mayor claridad en cuanto al fin que se persigue. Se ha de comprender en esta línea, además, que no todas las potencias tiene el mismo rango, existe un orden jerárquico entre ellas, estando unas por encima de otras, así

*Las inferiores nacen de las superiores y tiene a aquellas como su fin. No es por ejemplo el pensar para imaginar y éste para ver, sino a la inversa. Por eso, hay que guardar la vista, cribar lo que se ve, pues de lo contrario se educa o formaliza poco la imaginación; y si eso sucede, se piensa poco* (Sellés, 2006, p. 251).

No en balde se destaca esta apreciación. Tomar conciencia de este orden y actuar conforme a él conviene en educación. Conviene en la tarea de ayudar a crecer a la persona, siempre que sea en la línea que estamos proponiendo. Se ha de afinar hasta este punto, si queremos avanzar en la línea de lograr hacer que la persona sea lo mejor persona posible. Comprender bien cómo está conformada es fundamental para ayudarle de la mejor forma posible y para crecer cada cual en aras a una mejora personal mayor.

En muchas ocasiones vemos como en el discurso de los docentes que participan en el estudio aparece la palabra “imaginación” como sinónimo de creatividad. Se alude a que es necesario dotar a la persona de una gran capacidad para saber ver, observar a su alrededor y así pensar mejor. Sellés (2006) en este sentido postula que entender el orden entre las facultades nos permite entender cómo unas enriquecen las otras, partiendo de los sentidos externos hacia los internos y así hasta llegar a nutrir y enriquecer las facultades superiores, propiamente humanas como lo es la inteligencia. De este modo sostiene que “al imaginar conocemos proporciones, sucesiones, símbolos, etc., que la vista no percibe, y los conocemos, además, sin que esos objetos particulares estén presentes en la realidad externa; al pensar conocemos lo universal, asunto que no puede la imaginación” (p. 251).

Así, no sólo la diversidad de las potencias propias de la persona, sino también la jerarquía existente entre ellas, pone de manifiesto que “la inferior sirve a la superior y la superior favorece a la inferior” (Sellés, 2006, p. 251). Esto revela la armonía existente en

nuestra naturaleza. Conviene saberlo, conviene tener claro este orden para que la acción educativa se defina y se lleve a cabo en esta línea. Y antes de continuar, es importante destacar otra apreciación realizada por este autor y es que “las facultades o potencias no se reducen a los órganos” (Sellés, 2006, p. 252). Por supuesto entre ambos, como no puede ser de otra forma hay una estrechísima relación, pero se debe saber diferenciar entre uno y otro. El soporte orgánico (ojo), no es la facultad (ver) de forma total. Necesitamos, está claro, el órgano para poder llevar a cabo dicha facultad. En la comprensión de estos aspectos se puede entender en cierto modo el lugar de la creatividad en el contexto pedagógico.

#### 2.4.1. *Las facultades de la persona*

Para comprender el orden jerárquico de las facultades entre sí nos atenemos a dos aspectos señalados por este autor, que son por un lado, la superioridad de unas facultades respecto a otras; y por otro la dependencia (que implica subordinación) existente entre ellas. En la cúspide de la jerarquía de las potencias humanas están la inteligencia y la voluntad, el resto de las facultades de subordinan, están en función de ellas. Sellés (2006, p. 255) establece una clasificación de las potencias del modo que sigue:

1. **Potencias vegetativas:** que son las que encauzan la vida vegetativa, las únicas de las que están dotados los vegetales: y son *la nutrición, el desarrollo y la reproducción*.
2. **Potencias locomotrices:** propias de los animales y del hombre. Permiten el *movimiento o la conducta y el comportamiento* respectivamente.
3. **Potencias sensitivas:** que son aquellas que ponen de manifiesto la vida sensitiva. De ellas están dotadas todos los animales, aunque no todos posean todas ni en el mismo grado. Se dividen en cognoscitivas y apetitivas:

3.1. *Cognoscitivas sensibles:* permiten conocer de forma sensitiva. Propias de los animales (no todos las tienen ni en el mismo grado) y del hombre (dispone de todas y de forma diferente a los animales). En ellas existen dos grupos:

3.1.1. Sentidos externos: propios de animales y humanos. Permite conocer asuntos sensibles de la realidad física. Suelen distinguirse cinco, tres inferiores: *tacto, gusto, olfato*; y dos superiores: *oído y vista*.



3.1.2. Sentidos internos: también propios de los animales superiores y del hombre. Se consideran que son aquellos cuyo objeto es interno a la sensibilidad, no al cuerpo. Esto supone que no son estimulados por el medio externo, por tanto permiten conocer asuntos sensibles ausentes en la realidad física. Se distinguen dos grupos: el inferior, que es el *sensorio común*, y los superiores que son tres, *imaginación*, *memoria* y *cogitativa* (denominada *estimativa* en los animales). En el hombre todos ellos se llaman intermedios, porque por una parte, conectan con los sentidos inferiores (los externos), y por otra, con ellos se une la razón.

3.2. *Apetitivas sensibles*: Son aquellos que permiten desear a los animales y al hombre bienes sensibles. No se dan, sin embargo, por igual en los animales y en el hombre. Los pensadores clásicos las describen como la tendencia o deseo sensible que sigue al conocimiento sensible. Se distinguen dos:

3.2.1. *Apetito concupiscible*: es el deseo de un bien sensible presente o el rechazo de un mal sensible presente. Sigue a lo conocido por los sentidos externos. Desde el psicoanálisis se le denomina impulso de placer.

3.2.2. *Apetito irascible*: es el deseo de un bien sensible ausente o la aversión a un mal sensible ausente. Sigue a lo conocido por los sentidos internos. Desde la psicología de Freud se le denomina impulso de agresividad.

4. **Potencias intelectivas**: Son potencias espirituales humanas que permiten conocer y querer de modo superior al conocimiento y al deseo sensibles. Son dos (Sellés, 2006):

4.1. *Inteligencia*: Es una potencia espiritual porque es inmaterial. “La inmaterialidad de la inteligencia se comprueba demostrando la inmaterialidad de sus actos, y la de estos por la inmaterialidad y universalidad de sus objetos” (p. 289). La inmaterialidad de la inteligencia se demuestra entonces por:

- Sus actos. El Primer acto de la inteligencia es *Abstraer*: que supone presentar algo conocido con cierta universalidad. Al abstraer

separamos una forma de lo material singular, concreto. “El objeto conocido por la inteligencia es el universal, es ideal y enteramente intencional, no es material en ningún modo” (Sellés, 2006, p. 289).

- La inteligencia se salta el umbral, el límite que presentan los sentidos: pues puede conocerlo todo, no tiene límite.
- Por su capacidad de negar.
- La cierta referencia que tiene respecto de sí. “La inteligencia conoce que conoce, conocemos que pensamos, es decir, la inteligencia conoce algo de ella: sus actos de conocer. Carece de soporte orgánico” (Sellés, 2006, p. 291).
- Su capacidad de crecimiento irrestricto. “Si puede crecer en conocimiento sin coto, ello implica que carece de soporte orgánico que lo limite, puesto que lo orgánico, por definición es limitado. Carece de órgano (la inteligencia no está en el cerebro). (...) Tampoco es facultad, podría llamarse potencia activa, pues lo que en ella se activa deja para siempre de ser potencial” (Sellés, 2006, p. 292). Por tanto, se ha de hacer crecer a la inteligencia por (...) subordinar el saber racional a la persona humana, es decir, para así poder personalizar el conocimiento racional humano de tal modo que éste se manifieste cada vez más y mejor el modo de ser irrepetible que cada persona humana es.

El conocimiento de estos aspectos propios de la inteligencia nos permite comprender que esta facultad a lo que se dirige o a lo que se abre es al conocimiento de la verdad. “Ahora bien, antes de actuar la inteligencia carece de verdad alguna. La adquiere más tarde, a través de sus actos” (Sellés, 2006, p. 295). De esta forma se puede entender que la inteligencia, para crecer requiere de la verdad, y que no es posible alcanzarla con un solo acto de razón, sino que es necesario que sucedan muchos. En otros actos se da la verosimilitud, es entonces cuando se habla de probabilidad. Entonces se mueve uno en el ámbito de la opinión. Verdad y opinión son dos aspectos que conviene diferenciar y de gran importancia aunque no podemos detenernos en ellos en la presente investigación.

Por tanto, cuando la inteligencia se mueve, actúa conforme a la verdad, adquiere ese hábito, se perfecciona de una forma intrínseca (inmaterialmente), así se capacita a sí misma para conocer más y mejor. Así se puede afirmar que la inteligencia puede

crecer de manera irrestricta gracias y mediante la adquisición de los hábitos que le son propios. Capacitar a la persona en este sentido le permite ser mejor persona, mejorando esta potencia propiamente humana.

4.2. Voluntad: “En su estado de naturaleza la voluntad es una *pura potencia*, una capacidad irrestricta de querer que todavía no quiere nada en concreto. No obstante está abierta al *fin último*, es decir, a ser enteramente feliz. (...) No actúa por propia iniciativa, sino que necesita del concurso de varias instancias para ponerse en marcha. Una de esas realidades es la inteligencia, en concreto, la razón práctica: sin la presentación de objetos como bienes por parte de la inteligencia, la voluntad nada puede querer” (Sellés, 2006, p. 301). Se trata también de una potencia espiritual porque:

- El objeto propio de la voluntad no es sólo el bien particular material sensible, sino también el bien en universal.
- Está abierta a todo lo real y a todo lo posible: todo lo que conocemos podemos quererlo.
- También la voluntad niega, incluso se niega, pero no por ello desaparece.
- El querer de la voluntad puede crecer indefinidamente. Se puede querer cada vez más y mejor. Esta capacidad de crecimiento irrestricto indica carencia de límite. El crecer de esta potencia se denomina virtud. La ausencia de límite implica inmaterialidad. “Ese crecer otorgado libremente por la persona a su voluntad eleva a esta potencia al orden personal, al orden del espíritu, o sea, la personaliza” (Sellés, 2006, p. 302).
- Es en cierto modo *transparente*, porque se puede referir a sí misma y eso es señal de inmaterialidad: “se puede querer querer o querer no querer. (...) Nada de lo material se refiere a sí. También se pueden relacionar la razón y la voluntad entre sí, pues se puede pensar que la voluntad quiere y se puede querer que la razón piense” (Sellés, 2006, p. 303).

De igual forma que hablábamos de hábitos que perfeccionan la inteligencia, en el caso de la voluntad hemos de hablar de virtudes, pues la virtud es una perfección que sobreviene a la voluntad. Si nos atenemos al rigor, hemos de decir que “la virtud es un acto superior que refuerza esta potencia para querer mejor. Es lo último de la potencia, porque la perfecciona, la actualiza” (Sellés, 2006, p. 314).

Se podría entonces decir que dentro de estas potencias espirituales propias de la persona no hay nada que sea innato, sino que en ambos casos, en la inteligencia y en la voluntad, es requerimiento indispensable abogar por su adquisición. Ni los hábitos son innatos ni tampoco lo son las virtudes. Necesita la persona aprehenderlas por medio de actos, y es necesario que haya un alguien que ayude así al crecimiento personal. La tarea educativa, el fin educativo se orienta conforme a estas apreciaciones, siempre que queramos efectivamente lograr ese perfeccionamiento de la persona del que se viene hablando.

Teniendo en cuenta esta clasificación, podemos considerar entonces que el conocimiento, entendido como una relación entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer o conocido, puede ser conocimiento sensible –aquel cuyo objeto de conocimiento es concreto, singular, material; cuyo sujeto es el sentido-; o puede ser conocimiento Intelectual –cuyo objeto es abstracto, inmaterial. Su sujeto es espiritual-. Ambos está íntimamente relacionados. Necesitamos de la sensibilidad externa, pues a través de los sentidos externos y sus actos, captamos una sensación, que es en sí un acto de conocimiento, porque aunque es relativo nos informa sobre algún aspecto de la naturaleza de un objeto. El conocimiento se produce de forma inmediata y es “acto común del que siente y lo sentido” (Martínez Priego, 2008, p. 100). Cuanto más capten los sentidos externos, cuantas más posibilidades tengamos de enriquecimiento en este nivel, a través de la observación tranquila y serena de la realidad; haciendo que cada sentido trabaje con mayor sensibilidad o finura, mejor será la calidad y con mayor riqueza el objeto percibido. Es durante los primeros años de vida, cuando el niño está mejor preparado o es más sensible para el desarrollo en estos aspectos. Luego también será importante trabajarlo, pero cuando más se haga en este periodo mejores serán los aprendizajes posteriores. Así mejorarán también las facultades cognoscitivas sensibles que nos permiten conocer partiendo de estos sentidos externos, pero sin necesidad de que el objeto esté delante, que son los sentidos internos.

Como se ha señalado anteriormente los sentidos internos son cuatro: el sensorio común, la imaginación, la memoria y la estimativa. Conviene ir deteniéndose en cada uno de ellos pues se considera fundamental para comprender en qué medida conviene situar la creatividad y de qué modo se puede acrecentar en la acción educativa. En cuanto al primero de ellos, el sensorio común, hace referencia principalmente a la “percepción”, que es la facultad que permite integrar la información recibida a través de los sentidos. La neurociencia (Ferré

&Arribau, 2006), nos ha abierto una ventana importante en el desarrollo del cerebro dándonos a conocer precisamente que es entre los 3 y los 6 años cuando el cerebro del niño está empezando a trabajar de forma asociativa con las diferentes áreas que lo componen. Es un paso importante en el proceso perceptivo, entonces. Ahora es el momento de seguir enriqueciendo cada *ventana* propia de sensibilidad externa y además potenciar que se integren cada una de las informaciones aportadas por cada sentido. Otra característica importante de este sentido es que a través de él somos conscientes, nos damos cuenta de que estamos sintiendo. Se podría decir que las principales funciones del sentido común son, por un lado captar cada uno de los objetos provenientes de los sentidos externos; en segundo lugar, diferenciarlos entre sí y unificarlos mediante el acto propio de percepción; finalmente captar los actos de cada uno de los sentidos externos, de modo que actúa a modo de conciencia sensible. La riqueza de la percepción depende de la riqueza de los sentidos externos y del modo en que se trabajen cada una de estas funciones que le son propias. Como se ha visto, existe un orden jerárquico, por tanto, insistiremos muy especialmente en la importancia de trabajarlas y potenciarlas bien, procurando gran finura en cada uno de los grados de conocimiento que se están exponiendo para así lograr un mayor perfeccionamiento de las potencias o facultades del hombre.

Tras la percepción, entra en juego la estimativa que en el hombre llamamos cogitativa. Esta facultad es la que nos permite distinguir entre lo que es nocivo de lo que es útil. Una vez que se ha captado o percibido de forma completa, global, un objeto, la cogitativa (que tiene una localización cerebral concreta), nos permite distinguir lo que es bueno o malo para mí ahora (no hace referencia a las cosas buenas o malas en sí mismas), sino si lo que se percibe es peligroso o no. En el caso del hombre, la cogitativa no es la que rige la conducta. Puede ser bueno para mí ir a jugar un partido de tenis, sin embargo sé que debo ponerme a trabajar, aunque esto segundo pueda parecer menos agradable. Aquí se pone de manifiesto algo fundamental y es que la persona, a diferencia de los animales, es verdadero y único protagonista de su propia vida. Si esta facultad no está debidamente educada se puede uno dejar llevar por un estado de apatía, de pasividad que impida el enriquecimiento interior, el enriquecimiento del resto de potencias superiores. Sin embargo, una buena educación de la estimativa, de la cogitativa, permite que la percepción llegue a una mayor plenitud porque no se queda parada o estancada en el objeto percibido en sí mismo, sino que permite captar el significado. Esto es posible debido a que un buen trabajo de esta potencia capacita a la persona para valorar las cosas concretas, no sólo captarlas; dirigir nuestra acción en función de esa

valoración realizada; ir adquiriendo mediante estos actos una experiencia sobre las realidades externas conocidas sensiblemente.

La siguiente facultad de la sensibilidad interna es la imaginación. En la que nos vamos a detener un poco más, por la temática de este trabajo. Su objeto es la imagen y se podría definir como “el sentido interno que nos permite fijar, conservar, reproducir y asociar los datos proporcionados por los sentidos externos en ausencia de sus objetos” (Martínez Priego, 2008, p. 104). Esta facultad permite retener las percepciones, enlazarlas entre sí, en su ausencia. Permite re-presentar. Esto indica no sólo que podamos fijar las imágenes percibidas, sino retenerlas, guardarlas, traerlas de nuevo a nuestra cabeza, reflejarlas en un papel o reproduciendo una melodía, nos permite manipular esos objetos retenidos, porque esta retención es esquemática. A partir de ella se puede construir a partir de ella una realidad nueva, diferente, no percibida antes sino creada.

*A la imaginación cuando realiza estas operaciones se le denomina fantasía. Es la creatividad sensible humana y elemento básico para la resolución de problemas prácticos. La imaginación creadora está dirigida por la inteligencia y la voluntad. El hombre puede hacer funcionar la imaginación en múltiples direcciones (racional especulativa, científica, técnica, artística, lingüística, jurídica, política, religiosa, lúdica, deportiva...); la imaginación humana es polivalente y plástica (Martínez Priego, 2008, p. 105).*

Es por tanto una facultad fundamental, pues es la que muestra sus objetos a la inteligencia para que a partir de ellos ésta pueda llevar a cabo las operaciones que le son propias. Por tanto, si los sentidos externos captan con riqueza sus objetos, así serán más ricas las percepciones, la cogitativa y la imaginación, siempre y cuando estas a su vez estén trabajadas adecuadamente en aras a un logro de una mejora y un enriquecimiento de sus actos. Así, la imaginación, trabajará sobre una mayor calidad de la imagen y en la medida que a su vez esta facultad esté también trabajada adecuadamente, se logrará a su vez un mejor uso de la inteligencia. Es importante conocer que la imaginación sí puede localizarse en numerosas zonas de la corteza cerebral, por tanto, cuantas más posibilidades demos a los niños de trabajar estas zonas, al igual que se potencian y trabajar las áreas cerebrales correspondientes a cada uno de los sentidos, en el periodo sensible correspondiente, mayores oportunidades les damos de desarrollar más y mejor sus facultades intelectivas.

Polo (1996), sugiere que la imaginación “es necesaria para que, tanto la voluntad como la inteligencia , pueda plasmarse en obras. A través de la imaginación, se vehicula la idea y la decisión; si el hombre no tuviera imaginación, no podría trabajar” (p. 57). Este argumento pone de manifiesto nuevamente la importancia de una educación que promueva la imaginación, dentro de estos parámetros y comprendiendo el lugar que ocupa en el orden de las facultades. Trabajar en esta línea es importante entonces para el crecimiento intelectual. ¿Y qué caminos se han de seguir para potenciar ese crecimiento de la imaginación, entonces? El camino ha de pasar por el trabajo y enriquecimiento de cada una de las potencias mencionadas anteriormente, de todas y cada una de ellas y por el orden establecido. Si antes hemos señalado que unas revierten en las otras las inferiores en las superiores y las superiores en las inferiores, el trabajo respecto a cada una de ellas supone un crecimiento uniforme, armónico, pues de suyo es así. Estudiarlo, procurarlo y potenciarlo es necesario.

*La imaginación juega un papel central en la vida, lo cual se debe a que el hombre cuenta con una imaginación muy desarrollada, más que cualquier otro animal. El hombre puede imaginar el futuro o evocar el pasado, y esto lo hace con lo que se suele llamar fantasía (Polo, 2006, p. 140).*

Es la propia Naturaleza humana la que permite que así sea, y por tanto es necesario que así crezca. En algunas ocasiones se puede ver cómo en ciertos entornos se sugiere “ayudar” a los niños a distinguir entre el mundo real y el mundo imaginario, y se les somete a un necesario corte abogando por un realismo total. Enseñar a distinguirlo es muy importante desde luego, pero eso no debe suponer anular la capacidad de imaginar, quizá conviene aprender y enseñar a canalizarla. Encontrar el lugar que ocupa y los beneficios que comporta es tarea importante del docente. Cuando no se hace así se entiende que cualquier cosa que supongo imaginación supone inmadurez. En este sentido conviene destacar cómo autores como Polo (2006), en esta línea sugiere que:

*Su imaginación creativa le permite construir entes artificiales. En tanto que la inteligencia vuelve sobre ella, la imaginación también es productiva. Hay imágenes oníricas propias de los sueños. Pero existen también otras imágenes que se transforman en realidades (p. 140).*

Esta afirmación abre una puerta en el argumento que proponemos. Si las imágenes se transforman en realidades entonces el mundo imaginario sobre el que aparentemente se mueve el niño no es nocivo como se está presuponiendo. Quizá el “mundo adulto” es el que se ha

quedado empequeñecido o encorsetado. Durante la infancia el niño vive imaginando, juega, imita, crea sobre realidades o acciones percibidas. Posteriormente se le encamina a un mundo en el que “hay que poner los pies en la tierra”, y la imaginación pierde primacía frente a un aprendizaje memorístico, supuestamente cargado de “realidades”. Y finalmente, cuando se adentra al mundo laboral, se espera que despierte esa capacidad de imaginar aletargada, esa creatividad que no sabe que tiene, pues nadie le ha puesto frente a ella, nadie ha sido capaz de potenciársela, “no era bueno”. Sin embargo, hay que encontrarle el lugar, sabiendo sacar partido y trabajando cada una de las potencias que hacen que sea persona y no otro ser, pues es necesario que así sea. De esta forma podemos entender que, “si no fuera por su imaginación el hombre no podría crear; no podría producir, ya que todo lo artificial requiere el uso de la imaginación” (Polo, 2006, p. 140).

Si se concibe así, probablemente no se desestimaré ninguna de ellas, pues todas han de ordenarse y armonizarse para lograr hacer que quien tenemos delante sea la mejor persona posible. Ayudará así este argumento a entender que, de este modo la imaginación ha de trabajarse adecuadamente sin sobreestimarla ni infravalorarla. Como señala el autor citado anteriormente, “la inteligencia depende de lo que se le dé para abstraer, porque la inteligencia empieza abstrayendo a partir de imágenes. (...) Por eso es un error tremendo estropear la imaginación” (Polo, 2006, p. 149).

En aras a trabajar en este sentido conviene señalar la distinción que establece Polo (2006) respecto a las diferentes fases de la imaginación. Quizá esto aporte luz al docente, pues puede entenderse aquí en qué sentido conviene educar la imaginación, en qué sentido conviene ordenarla, qué aspectos pueden ser perjudiciales si no se trabajan bien y cuales son los beneficios que reporta si se sabe canalizar. Así, el autor señala los siguientes tipos:

1ª- Imaginación eidética: Eidética viene de ‘eidos’ objeto visto: es la más próxima a los sentidos externos. Se considera que es la propia de los sueños. Es la más imperfecta. Es desordenada. Cuando se queda en ella acaba viviendo en función de ensoñaciones, se divaga y este es el mayor obstáculo para el estudio. “El estudio exige disciplina, y lo primero que hay que disciplinar es la imaginación” (Polo, 2006, p. 144). Es por tanto este el primer aspecto a tener en cuenta respecto a la imaginación, de cara a la educación. Enseñar a distinguir los sueños de la realidad supone una prioridad. Sí es certero aquí ayudar al niño a comprender donde empiezan los sueños y donde la realidad y que para seguir adelante hay que vivir conforme a la realidad que tenemos delante. La imaginación nos ayuda a proyectarnos, pero



hemos de vivir en la realidad misma. Como se ha de educar la imaginación, el mejor modo de hacerlo es ascender a los niveles superiores, que es precisamente lo que vamos a ver ahora.

2ª- Imaginación proporcional: “La facultad proporcional capta las proporciones de los objetos percibidos. Conviene añadirle también la capacidad asociativa. Asociar es extender una proporción” (Polo, 2006, p. 145). Respecto a esto hay algo muy interesante que se debe destacar, ya que cuando el niño de primaria adquiere la capacidad de pensar de forma reversible se dice que ha adquirido la ley de la conservación. Continuamente se alude a capacidades propias del pensamiento. Está claro esta reversibilidad viene dada por esa cualidad de la inteligencia, por su inmaterialidad, de pensar sobre sí misma, pero para poder adquirir esta ley de la conservación ha sido necesario que su imaginación se haya puesto a trabajar. En etapas anteriores la imaginación se ha estado nutriendo de realidades palpables. El niño ha necesitado manipular hasta ser capaz de crear en su mente una imagen del objeto manipulado. Ahora ya es capaz de traer ese objeto, esa imagen, sin necesidad de tenerlo delante y sobre él trabajar. Por eso ahora es capaz de asociar, esto es lo que le es propio a la imaginación, pues “establecer comparaciones, contrastes, no es más que un desarrollo de carácter proporcional” (Polo, 2006, p. 145). Por tanto, requerimos de ella para nuestra inteligencia pueda crecer, requerimos de ella para pensar, y pensar mejor. En este nivel se trabaja imaginación y realidad de forma conjunta y necesaria.

3ª Imaginación reproductiva: en último término, el autor habla de este tercer tipo de imaginación que supone la capacidad de representar. Entiende que “representar es lo propio de la imaginación en el nivel más alto” (Polo, 2006, p. 146). Ser capaz de imaginar en un espacio y un tiempo. Aquí lo que sucede es que al representar, aparece la connotación personal que cada uno aporta a esa representación de la realidad. Se parte de la realidad, y sobre ella se construye el propio modo de percibirla. Se crea respecto a ella y en esa creación la novedad radica en el carácter distintivo que cada persona tiene de suyo.

Por tanto, la imaginación se puede y se debe desarrollar. Es necesario que en ello se implique el docente, pues revierte en el crecimiento de una facultad y como se ha visto el crecimiento de una revierte en el crecimiento de las demás (inferiores o superiores a ella). Se ha de procurar educar la propia y educar la del otro, “teniendo en cuenta que es la imaginación del otro, y no hay posibilidad de intervenir en ella. La educación sería algo así como: yo te voy a ayudar a ver si llegas, pero tienes que llegar tú” (Polo, 2006, p. 148). Como son los docentes, después de los padres, agentes responsables de la educación, como son ellos los que tiene que

ayudar a crecer, estos aspectos han de conocerse y tenerse al frente para no perder la orientación hacia el fin educativo que se persigue. Se podrían destacar entonces dos ideas interesantísimas con las que concluye este autor respecto a la educación de la imaginación, además de lo ya señalado, que son: por un lado la idea de que es posible soñar despierto, es incluso bueno, trata de encontrar el modo en que el primer tipo de imaginación resulta enriquecedor. Así sugiere que para ello se requiere aprender, hay que saber soñar “regulando el sueño sin que éste sea un caos. Quizá se puede enseñar a soñar, a tener una imaginación ensoñativa sabia” (Polo, 2006, p. 170). Además, la imaginación es una capacidad que nos permite proyectarnos hacia el futuro, aspecto tremendamente importante en la vida de cada uno. Tener un proyecto de vida es tan crucial como tener claro el fin educativo. Esta perspectiva es tremendamente sugerente. Indica que la imaginación se constituye como un soporte de pensamiento, una ayuda al crecimiento y una gran perspectiva para el futuro, que de atenerse a la realidad, ayuda a dar pasos certeros en el presente. Pone además de manifiesto, de nuevo la gran capacidad de crecimiento de la persona, pues como se ha ido viendo a lo largo de estas disertaciones:

*Todos los crecimientos de que el hombre es susceptible son finitos, salvo uno, que es precisamente su propio perfeccionamiento como hombre (...) El hombre es un ser capaz de un crecimiento irrestricto, un ser que nunca acaba de crecer. Ciertos tipos de crecimiento dan de sí hasta cierto punto –el crecimiento orgánico se acaba, la formación de los circuitos neuronales también; tales crecimientos no son irrestrictos-, pero el hombre en cuanto tal es capaz de crecer sin coto. Por eso, para el hombre, vivir es radicalmente, principalmente, crecer (Polo, 2006, p. 110).*

Concluyendo con esta facultad que es la imaginación, se podría concretar que tiene como funciones principales: en primer lugar actuar como archivo de las síntesis sensoriales, en segundo lugar, tiene la capacidad de poder realizar una configuración respecto a lo percibido mediante la suma de estas síntesis, esto le permite una tercera función que es la de poder combinar las percepciones para así elaborar una imagen. Finalmente, y gracias a las funciones anteriores, presentar esas imágenes a la inteligencia para que, a partir de ellas, ésta pueda elaborar ideas abstractas.

La siguiente facultad propia de la sensibilidad interna es la memoria sensible. “Es la facultad o sentido interno mediante el que reproducimos o traemos al presente de la conciencia objetos o hechos pasados de nuestra experiencia, pero en cuanto pasados” (Martínez Priego, 2008, p. 105).

Como se concreta en el esquema inicial, de las potencias sensibles (sentidos externos e internos) se derivan las tendencias o apetitos sensibles. Son las que permiten a la persona dirigirse a un objeto, concreto que se ha aprehendido como bueno por los sentidos (cogitativa). Se puede manifestar de dos formas, como apetito concupiscible (En este caso el bien se muestra en el presente. Es el deleite, el gozo, o la aversión); o como apetito irascible (es aquel que nos permite alcanzar bienes a largo plazo, no se presentan como fáciles. Supone retardar el deleite, pues este aparece lejano, difícil de conseguir. A su vez esta facultad nos permite soportar el sufrimiento, el dolor). La educación en este sentido es fundamental y desde luego se puede trabajar desde las edades más tempranas, y se hace referencia aquí a los niños de cuna. Aplazar un deleite hace referencia primariamente a retrasar algunas necesidades que son básicas, físicas en el ser humano, sin caer en la desatención o la negligencia. Hasta que finalmente disfruta enormemente del logro de alcanzar la meta por sí mismo y lo valora más por el esfuerzo que le ha supuesto.

Es fundamental para que entienda que en la vida toda situación supone un proceso que a veces se alarga más de lo previsto, que casi siempre está cargado de dificultades y sufrimiento, y que requiere saber esperar, tolerar la frustración, no perder de vista la meta que se quiere lograr y no desfallecer en el camino. Educarlo supone crear una autopista fundamental en esta cultura de la inmediatez en la que estamos inmersos.

Al igual que para el desarrollo de la inteligencia es fundamental un buen desarrollo de la imaginación, lo es así el apetito irascible para el desarrollo de la voluntad. Retrasar el deleite o afrontar lo arduo hace referencia a dos virtudes, la templanza y la fortaleza.

En el orden jerárquico propuesto con anterioridad vemos que por encima de estas facultades se encuentran las potencias intelectivas: inteligencia y voluntad. Lo que interesa ahora es poner de manifiesto cuales son las operaciones que le son concretas y cómo su buen desarrollo depende en gran medida de cómo se hayan enriquecido las potencias sensitivas anteriormente vistas. En la medida que se trabaje sobre esto se presume un mayor logro del perfeccionamiento de la persona. Martínez Priego (2008, p. 123) propone una interesante clasificación de estas operaciones propias de la inteligencia (aunque sólo destaca las tres primeras, que califica como las más simples), interesa destacarlas aquí también:

En primer lugar se ocupa de la *abstracción*; que tiene como objeto el concepto en sí. Gracias a ella podemos comprender lo que es una cosa. No cabe en este nivel que algo sea verdadero o falso, sino simplemente la cuestión es si se tiene o no se tiene el concepto a conocer. Cuanto mayor sea la riqueza de las potencias anteriores a la abstracción más rico será el concepto y más fácilmente se podrá asociar con otros conceptos, enriquecer o formular a partir de él. En segundo lugar, la autora se detiene en la capacidad de *juzgar*; El objeto que le es propio es el juicio en sí, que permite atribuirle una propiedad a un sujeto conocido. En este sí hay verdad o falsedad. Finalmente, destaca la capacidad de *razonar*; nos permite avanzar, pues podemos relacionar dos proposiciones que conocemos para dar lugar a otra que se desprende de las anteriores. Abstraer, juzgar, razonar... son operaciones propias de la persona, y diferentes en cada persona. Cada uno las realizamos de modo particularmente distinto en base al modo en que se han trabajado las potencias inferiores y siempre en función de cómo se trabajen estas operaciones. En sí mismas suponen novedad a la persona que las realiza, en este sentido estas operaciones de la inteligencia ponen de manifiesto de nuevo la capacidad creativa inherente a toda persona. Esto es así, porque como se ha visto “las operaciones tiene una característica, la inmanencia, es decir, producen un cambio en el sujeto. Así la realización de operaciones intelectuales produce cambios en la inteligencia misma, facilitándole operaciones posteriores” (Martínez Priego, 2008, p. 124).

En la medida que nos ejercitamos en el pensamiento, pensamos más, podemos pensar mejor. Adquiere entonces la inteligencia hábitos que pueden ser teóricos o prácticos. Los teóricos se dirigen al conocimiento de lo verdadero: los primeros principios de identidad, de no contradicción, de causalidad; el hábito de ciencia que capacitan para conocer los ámbitos concretos de la realidad; el hábito de sabiduría que capacita para poder conocer la realidad según los principios primeros y el fin último. Los prácticos buscan lo acertado y se desarrollan según el propio modo de obrar. Tiene como resultados externos el arte y la técnica, o la conducción de la propia vida.

Finalmente, siguiendo el orden jerárquico propuesto, se encuentra la facultad tendencial que es correlativa a la inteligencia, la voluntad. A través de ella somos capaces de querer lo que la inteligencia ha conocido, y quererlo en sí mismo. Al igual que la inteligencia la voluntad tiene unas operaciones, que en el caso de la voluntad la operación es querer. Señala Alvira (1988, en Martínez Priego 2008, p. 125), que existen cinco modos de querer: desear, decidir, dominar, crear, amar. En cualquier de los cinco modos son posibles por la inagotabilidad de la persona, todos ellos son creativos, porque cada uno lo realiza según el

propio modo de ser, porque se realizan en función de las potencias anteriores debidamente acrecentadas y enriquecidas, porque ponen de manifiesto que cada persona es dueña de su vida, puede proyectarla y construirla. Sólo depende de cada uno, porque en cada uno de los modos de querer no dejamos nunca de crecer, podemos siempre aprender, perfeccionarnos, mejorar. Y aunque en todos los modos se ponga de manifiesto que la persona construye, crea su propia forma de obrar, llama la atención que concretamente uno de los modos de querer sea precisamente crear.

*Crear es un querer lo que aún no existe. (...) La fuerza de la inteligencia y de la imaginación han de ser grandes, obviamente, para orientar la propia decisión hacia lo que sólo posee entidad ideal: entiéndase ideal en toda su amplitud. En efecto, la magnitud de los ideales es la medida de la capacidad creativa, de la capacidad de querer lo que no existe... y hacer que exista (Martínez Priego, 2008, p. 127).*

Esto supone que se pongan en juego también los hábitos que le son propios a la voluntad. No sólo en este modo, sino en todos los modos de querer. Estos hábitos, cuando se orientan hacia el obrar acertado, aquel que permite a la persona ser mejor persona, se llaman virtudes y que como sintetiza Martínez Priego (2008, p. 128), son la fortaleza, entendida como capacidad de afrontar lo arduo. Requiere de un buen desarrollo del apetito irascible; la templanza, que permite distinguir medios y fines. Requiere que esté bien educado el apetito concupiscible; la justicia, mediante la que reconocemos la alteridad de la persona, reconocemos al otro en cuanto otro. Supone además la capacidad de empatizar con los demás; la prudencia, que es la capacidad de decidir según lo real. Esto supone que se supere el juicio emitido por la cogitativa y el mero impulso apetitivo, mediante la inteligencia y la voluntad.

Por tanto, y a modo de conclusión, en la medida que el docente es consciente de hacia dónde va, conoce el fin, y es consciente de qué es ser persona en toda su complejidad, puede plantearse ser ayuda en ese proceso de crecimiento del otro. Supone entonces una gran responsabilidad no sólo aceptar el compromiso, sino saber bien qué está haciendo y hacia dónde se dirige. No sólo tiene en manos su propia vida, sino la vida de otros.

#### *2.4.2. Notas que definen a la persona*

Del mismo modo que se ha recogido una clasificación de las facultades de la persona, se considera igualmente relevante recoger y considerar lo que algunos autores denominan *notas*

*de la persona*, aquello que le es propio, le define, le hace ser tal persona y de este modo único e irrepetible. Comprender así a la persona ayuda a entender de nuevo el lugar que ocupa la creatividad y por otro lado dilucidar el camino que debe seguir la acción educativa en cuanto al perfeccionamiento de la persona y la mejora social. De la mano de autores como Naval & Altarejos (2000), Yepes & Aranguren (2003), Martínez Priego (2008), se recorrerán cada una de estas notas, no en profundidad, sino con la brevedad que requiere este trabajo y destacando lo pertinente para dar luz en cuento a su comprensión. Todos ellos confluyen en afirmar que la persona se define desde su dimensión fenomenológica, respecto a las siguientes notas: la intimidad, la manifestación, la libertad, la donación y el carácter dialógico. Todas ellas nos encaminan a la comprensión de la persona como novedad en sí misma, como se verá en epígrafes posteriores.

#### *A. La Intimidad*

Para comprender esta primera nota, se ha de entender que todos los seres vivos posee una característica de gran importancia que es la inmanencia. Algo inmanente es lo que queda guardado, lo que se conserva dentro, en el interior. Algunas de las operaciones inmanentes que una persona realiza son dormir, vivir, conocer, o leer. Cuando el sujeto las realiza, éstas quedan en él. Como entre los seres vivos existe una jerarquía podemos entender que existan diferentes grados de inmanencia. Interesa aquí detenerse en la que le es propia a la persona.

Por esta inmanencia, podemos decir que una de las notas características de la persona es la intimidad. Ésta intimidad supone que existe un lugar dentro de uno mismo que sólo conoce cada uno. Este interior, esta intimidad no es sólo el lugar donde las cosas quedan guardadas, sino que tiene la cualidad de poder crecer, es el lugar desde donde “brotan realidades inéditas, que no estaban antes: son las cosas que nos ocurren, planes que ponemos en práctica, invenciones, etc.” (Yepes & Aranguren, 2003, p. 62). Esta afirmación pone de manifiesto que la intimidad es el lugar donde surge también lo creativo:

*Porque tengo interior y me abro a él soy capaz de innovar, de aportar lo que antes no estaba y ni siquiera era previsible. La intimidad tiene capacidad creativa. Por eso, la persona es una intimidad de la que brotan novedades, capaz de crecer. Lo propio del hombre es ser algo nuevo y causar lo nuevo (Yepes & Aranguren, 2003, p. 62).*

Este modo de concebir la realidad de la persona supone una aportación importante en este trabajo. Permite situar la realidad de lo creativo, para poder encontrar el lugar dentro del ámbito educativo y siempre en pro del crecimiento de la persona. En la medida que la acción educativa se encamina a una mejora de la persona, a un crecimiento también en estas notas que le caracterizan, mejor encaminada estará esa acción hacia la consecución del fin educativo.

Si se está entendiendo que el propio modo de ser persona supone que tiene ámbitos que le son propios (visibles) sólo a sí mismo. De cada uno depende querer compartir, abrir, en mayor o menor medida ese mundo interior compuesto por la propia intimidad corporal, psíquica y somática. Cuando se realiza de forma armónica, tanto su crecimiento como el modo de compartirlo, hay equilibrio y en la medida que así sucede con otra intimidad, con el otro, se enriquece la propia y la del otro. Se crece juntos dando lugar a diferentes grados en los que se comparte la intimidad que se manifiesta en diferentes grados de relación con los demás. Por tanto, esas novedades que brotan del interior de la persona, requieren salir hacia fuera. La persona, además de conservar dentro de sí, puede sacar de sí lo que hay en su intimidad, lo que lleva a considerar la siguiente nota constitutiva que es la manifestación.

### *B. La Manifestación*

Se deriva de la intimidad y viene definida por lo que se viene argumentando de la necesidad de que tenemos de los demás por nuestra propia debilidad. “La intimidad personal es la capacidad de manifestarse, de revelar lo que se es. (...) el hombre es un ser manifestativo (...) es aquel que al actuar pone algo exclusivamente propio y se lo da a los demás: una intimidad que se abre” (Naval & Altarejos, 2000, p. 19). Esta posibilidad de manifestarse a otros, de mostrar lo que tiene dentro, sacarlo, compartirlo... es ya en sí aportar novedad, porque cada persona expone su modo propio de guardar y enriquecer aquello que le constituye.

*La esencia humana es la manifestación de la persona. Manifestarse equivale a aportar. En tanto que el hombre es capaz de aportar va más allá de la mera relación con los instrumentos y se abre a la relación con los otros seres humanos* (Naval & Altarejos, 2000, p. 179).

En la medida que dos intimidades se abren, se manifiestan la una a la otra, ambas se enriquecen, crecen, mejoran, siempre y cuando ambas quieran el bien del otro en sí mismo y no el bien para sí y a costa del otro. Por ello, entre otros aspectos, es necesario que en esa

apertura se dé otra de las notas, la libertad. Porque si no se da y esa manifestación se realiza forzosamente o se viola la intimidad de la persona en cualquiera de sus modos, se está atentando contra la persona. Se trata por tanto ahora otra de las notas fundamentales, la libertad.

### *C. La Libertad*

Al igual que tiene intimidad y manifestación, es dueña de sí. Como señalan Yepes y Aranguren (2003) “el hombre es el animal que, como origen de sus actos, tiene dominio de hacer de sí lo que quiere” (p. 63). Esto supone a su vez que en la medida que la persona pierde libertad pierde espacios de intimidad y de manifestación o al menos los administra de un modo que no le beneficia. Así, cuando sus actos libres le encaminan a enriquecer esa intimidad y a manifestarla ordenadamente, su crecimiento se adecua a su ser personal. La libertad “es la capacidad de la persona de administrar su intimidad y su manifestación. Lo adecuado es mostrar la intimidad a quien corresponde, cuando corresponde y donde corresponde” (Martínez Priego, 2008, p. 138).

Lo que se viene argumentando, esa capacidad de mostrarse a uno mismo, de mostrar lo que tenemos dentro supone de algún modo que damos lo que tenemos dentro. Cobra entonces gran relevancia la siguiente nota que define a la persona, que es la capacidad de darse.

### *D. La Donación*

La persona posee la capacidad de sacar hacia fuera, dar de sí, regalar, donar lo que tiene dentro. “Mostrarse a sí mismo y mostrar lo que a uno se le ocurre es de algún modo darlo” (Naval & Altarejos, 2000, p. 179). Para que esto sea posible es indispensable que exista otro alguien que se quede, que guarde dentro de sí aquello que le damos. Por tanto, a esta capacidad de darse le corresponde así mismo la capacidad de aceptar eso que se recibe. En la medida que acogemos en nuestra intimidad esa intimidad del otro crecemos, y la donación que el otro da se ve colmada.

Como esta donación es desde y de la intimidad, no comporta pérdida para la persona, sino muy al contrario, conlleva un enriquecimiento intensivo y constante, no sólo por lo que recibe de otras personas que dan, sino por el crecimiento operativo de su ser; al dar se crece sin perder por ello lo que se tiene (Naval & Altarejos, 2000, p. 180).



Por tanto, la persona se perfecciona a sí misma mediante la acción comunicativa, mediante la donación de sí. Cuanto más tiene en su interior más capacidad tiene de aportar, cuanto más da más crece. Esta capacidad de aportar subraya un matiz de gran relevancia es que en el acto de donación de sí la persona siempre añade, aporta algo nuevo, porque cada persona es nueva en sí misma y por tanto siempre que da lo hace de modo único. Pero se ha de tener en cuenta que ha de comportar libertad, así, “quien entrega su intimidad libremente hace de sí un don. (...) La persona llega a plenitud en la donación de sí” (Martínez Priego, 2008, p. 139).

La persona crece en la medida que tiene a los demás. “El hombre en cuanto persona no se cumple en solitario, no alcanza su plenitud centrado en sí sino dándose” (Yepes & Aranguren, 2003, p. 63). Esto requiere de un alguien que acoja esa donación, requiere que haya una reciprocidad, lo que pone de manifiesto otra de las notas, el diálogo.

### *E. El Carácter dialógico*

Esta intimidad, que se abre, que se da, requiere por tanto de otro alguien que acepte lo donado y esto implica la necesidad de un diálogo. Cuando dos intimidades entran en diálogo, se engarza la mutua riqueza interior. Será más rico ese dialogo cuanto mas rica es la intimidad y la capacidad de entrega, de donación entre ambas personas.

*El ser personal existe en comunidad porque su propio dinamismo reúne, congrega. La persona abre un ámbito en torno suyo en el que activamente se integra. Este tipo de integración es un diálogo* (Polo, 1996, p. 74).

Esta capacidad de diálogo propia de la persona, junto con el resto de notas que lo definen, supone la capacidad de compartir lo que tiene en su interior, lo que guarda en su intimidad (ya sea la intimidad física, biográfica o psíquica), siempre buscando la armonía entre las tres, en función del receptor y de la relación que se establece entre ambas intimidades. Esto supone no sólo mostrar lo que uno tiene, sino estar dispuesto a escuchar, a crecer en compañía del otro, a enriquecerse con el otro y enriquecer al otro.

Estos argumentos permiten ver a la persona como una realidad “absoluta, no condicionada por ninguna realidad inferior o del mismo rango. Siempre debe ser por eso respetada” (Yepes & Aranguren, 2003, p. 70). De no ser así, se atenta contra la persona y entonces, la degrada o se degrada a sí misma. Esto indica un aspecto fundamental que ya

definió Kant (1998, citado en Yepes & Aranguren 2003) y es “obra de tal modo que trates a la humanidad, sea en tu propia persona o en la persona del otro, siempre como un fin, nunca sólo como un medio” (p. 70). La persona es entonces un fin en sí misma, actuar de otro modo supone usarla, negando su dignidad y su libertad. Si esto sucede es probable también que la relación entre las personas se estropee, al dejar de verla como un fin en sí misma y usarla como medio, se manipula a la persona para conseguir intereses personales, por encima del bien de la persona en sí.

#### 2.4.3. *Hacia un mundo más humano*

El ser humano es activo, es propiciador de su propio crecimiento, siempre con la asistencia de los demás. La persona muestra una apertura y será la propia libertad la que determine que su actuar promueva el crecimiento o el decrecimiento. En este sentido entendemos las palabras de Polo (1996, p. 63) cuando afirma que “en sentido global, afrontar retos, tratar de resolverlos es propio del hombre como ser libre, como ser que se da cuenta de que no existe en el mejor de los mundos posibles y trata de aportar algo positivo”. Cada persona está inserta en un contexto y está llamada a enriquecerlo.

Para que este modo de actuar humano sea así, una ayuda a otros, para el mundo y una necesidad de ayuda de otros respecto a sí mismo, supone la necesidad de coherencia interior en la persona. Una coherencia radicada en sus potencias intelectivas especialmente, que tenga su raíz en un crecimiento armónico e íntegro de todo su ser. Pero todo depende en cierto modo de él, pues como señala Pinillos (en Carpintero 1989)

*En el acto consciente, la biología se hace biografía y el puro existir se eleva a existencia. Es siendo consciente como el hombre puede llegar a ser en cierto modo todas las cosas y a la par su propia posibilidad. Sin conciencia del mundo de su existencia en él, el hombre no sería una realidad personal. Nada menos que éste es el cometido que desempeña la conciencia humana (p. 61).*

La persona es capaz de crear cultura, de crear su proyecto de vida, de proyectarse, de trabajar para la mejora del mundo, de los demás y para dejarse ayudar por otros para la mejora de sí mismo. En la medida que es consciente de ello se pueden abrir ante él todas las posibilidades, en la medida que es consciente de su indefensión, de su prematuridad, de su falta de madurez, de su necesidad de ayuda y de la necesidad de ayuda de otros, en cualquier

etapa de su vida, hace posible el avance hacia la mejora. En hombre no es un animal predeterminado, o como señalaba el psicoanálisis “un ser que no trabaja libremente, sino guiado indefectiblemente por un pasado y su mundo inconsciente” (Carpintero, 1989, p. 59); o como señala el conductismo con Skinner un ser “determinado en su conducta desde fuera, desde su entorno” (Carpintero, 1989, p. 60). El hombre tiene mucho por hacer en la sociedad y en su propia vida. Puede crear, idear, proyectar... puede imaginar en clave de bien para los demás, bien para el mundo y bien para sí. Sí tiene libertad y no está condicionado sin remedio por los aspectos internos o externos que de hecho le constituyen, sino que sobre ellos puede construir, modificar, crecer, cambiar. Como señala este autor,

*Estamos en el comienzo de una nueva psicología de la libertad y de la voluntad (...). No creo que estemos ya sin más colocados, según dijo Skinner, “más allá de la libertad y de la dignidad”, sino que estamos dentro de la visión científica de lo humano, llegando precisamente a la libertad y la dignidad (...). En la ciencia y en el hombre hay una dimensión esencial de creación, de indeterminación y de novedad* (Carpintero, 1989, p. 62).

Se pone entonces de manifiesto un aspecto de la persona que se verá más adelante y es la cuestión de la novedad persona. Si como se viene matizando, la persona es un ser indeterminado, que tiene que hacerse, que tiene que proyectarse, mejorar, crecer; un ser cuyas facultades están en potencia, cuyo ser aun existiendo lo está sólo en posibilidad... Entonces no queda más que afirmar que es motor principal del rumbo que tome su existencia, puede crear sobre ella y sobre el mundo sobre el que vive. Es fuente de novedad, hacia el mundo y los demás y hacia su propia existencia. Es por tanto en sí mismo un “novum”, un ser nuevo, único con capacidades suficientes para tomar las riendas y crear un mundo mejor y una vida mejor. Entonces, “como autor libre, un ser activo añade, aporta su acción, es un ser efusivo. Pero también puede acontecer que se retraiga, que se niegue a añadir, que no acepte el compromiso de incrementar sus aptitudes” (Polo, 1996, p. 54). Por supuesto estas posibilidades de crear, de proyectar y tomar las riendas, están abiertas a crear hacia el horror, hacia lo destructivo y nocivo. Puede crear un mundo dañino o una existencia propia que se torne devastadora. Sin embargo no podríamos entonces hablar de que se está humanizando a sí mismo, ni procurando que el mundo que le circuncida sea generador de más humanidad. Si se destruye a sí mismo, deja de obrar conforma a lo que es, se deshumaniza, deshumanizando así mismo la sociedad que le rodea.

#### *2.4.4. Modalidades del tiempo humano*

Ante la posibilidad de creación, de proyección y construcción que acontece a la realidad humana, existe una necesidad de plantearse qué hace el hombre con el tiempo del que dispone, en qué lo emplea, cómo le saca un buen rendimiento no sólo en pro de su crecimiento, sino en vías a lograr un mundo mejor y ser una ayuda para el crecimiento de los demás. Está claro que la persona puede ser generador de progreso o de decrecimiento, puede crear o destruir, puede propiciar su crecimiento o destruirse. Esto supone que ese tiempo lo puede emplear en un sentido positivo, o negativo. De este mismo modo Polo (1996) agrupa las modalidades del tiempo humano, señalando que “las positivas son las cuales según el hombre aprovecha el tiempo; las negativas son aquellas según las cuales lo desperdicia” (Polo, 1996, p. 95). Se propone entonces que cualquier actitud humana puede tener entonces un sentido positivo o un sentido negativo y además, en cada uno de ambos polos existe una gradiente.

Entre las actitudes positivas ante el tiempo, Polo (1996) recoge aquellas que se refieren, al arreglo, al progreso, y al crecimiento. Exponiéndolo como una gradiente, el arreglo sería una respuesta de la persona a “la necesidad de prolongar la existencia, y no es una actitud meramente pasiva; hace falta un esfuerzo positivo para recomponer, para mantenerse vivo, para no decaer ni entrar en pérdida” (Polo, 1996, p. 95). Esto efectivamente respecto de sí, de los demás, de los seres vivos e inertes..., respecto a la sociedad, las instituciones... La persona, por tanto, puede pasar y pasa gran parte de su tiempo arreglando, recomponiendo. Y esto es de suyo una actitud positiva.

En segundo lugar, se expone el progreso como actividad positiva del hombre ante la realidad del tiempo. No todo el tiempo lo emplea cada persona en arreglar lo que se ha descompuesto, o lo que está deteriorado o roto. También guarda dentro de sí una energía que emplea en el progreso, que se podría definir como “una realimentación positiva que permite una inflexión temporal, inaugurar alguna dirección nueva” (Polo, 1996, p. 97). Se abre la puerta hacia lo nuevo, que ha de entenderse bajo dos características que son la desincronización y la previsión. La primera de ellas alude a que el progreso no se da equilibradamente en todas las partes del mundo; la segunda sugiere que el progreso ha de realizarse determinando de forma anticipada lo que puede acontecer y así saber y poder estar preparado. Aunque el progreso también acarrea sus problemas (en los que no procede detenerse), pero sí conviene señalar que ambos modos de actividad positiva no son los únicos.

La vida de la persona no se agota en ellos, pues hay un tercer modo de actividad positiva de la persona respecto a hecho de la temporalidad, que es propiamente el crecimiento.

Se puede entender el crecimiento respecto a lo orgánico, respecto a lo cognoscitivo y respecto a lo volitivo. En este orden Polo (1996) sugiere que el crecimiento de lo orgánico, lo corporal es

*limitado y su unidad perecedera. (...) aunque así sea lo es en sentido propio. (...) Hay crecimiento siempre que una forma, una estructura, una organización estrictamente unitaria actúa sobre otras formas de modo tal que ella se mantiene al actualizar lo que estas últimas tienen de virtual (p. 105).*

Este sentido del crecimiento que puntualiza el sentido de lo unitario como algo que se debe mantener y que es así perfeccionante, conduce a la siguiente propuesta respecto al crecimiento y es el cognoscitivo. En este sentido se trata de relacionar el conocimiento con la realidad conocida para encontrar el valor perfeccionante. Así se entiende que “el conocer actualiza, perfecciona, dicha potencialidad, y así la hace suya, la unifica con él, es decir, la conoce” (Polo, 1996, p. 106). Y como ya se ha visto con anterioridad el crecimiento de la inteligencia es infinito, una vez actualizada puede seguir creciendo pues no se agota en el mero conocimiento de objetos. Su perfeccionamiento sigue en potencia, lo que nos lleva a un tercer modo de crecimiento, que hace referencia a los actos de la voluntad. Es el crecimiento en cuanto al hábito, que “inicia una nueva intervención del intelecto agente” (Polo, 1996, p. 107). Por tanto, de ninguna forma el crecimiento humano se reduce sólo al arreglo o al progreso. Tal y como se viene señalando a lo largo de este primer capítulo, ayudar a crecer supone además asistir, supone una aportación de la propia persona en crecimiento.

*Lo más grandioso que en este mundo cabe encontrar es un vivir humano en crecimiento. El rendimiento de la ayuda a crecer es incomparablemente mayor que cualquier inversión en el proceso progresivo del capital (Polo, 1996, p. 107).*

De igual forma que se ha visto la propuesta respecto a los modos positivos de actividad del hombre respecto al tiempo, se encuentran también otros modos ciertamente negativos. Polo (1996) presupone que aparecen en el mismo momento en que sucede el “desconocimiento de la posesión de las ideas por el acto de pensarlas” (p. 107), de modo que cuando esto sucede los hábitos intelectuales pierden primacía y pasa al olvido la necesidad de su crecimiento. Propone entonces como consecuencia que, en primer lugar, se desconecta la idea de la realidad y

empieza a adquirir valor por sí misma. Se utilizan entonces de manera mecánica o arbitraria, fuera de contexto, perdiendo su sentido. Aparece entonces como modo de vivir el tiempo de modo negativo: la moda (en todas sus manifestaciones: en cuanto al cuerpo, en cuanto a la mente, las ideas...); los mitos; y la tristeza. Cuando las tres aparecen se da una cuarta que es la cultura de masas. Para evitar que todas estas formas se instalen, como consecuencia de dejar que las ideas se nos escapen, necesitamos ese “ayudar a crecer” en la línea de ser persona conforme a su naturaleza y no otra.

#### *2.4.5. La verdad como inspiración*

La inteligencia busca, se dirige hacia el conocimiento de la verdad. Esto supone que tiene la capacidad de abrirse a lo real. Entendemos como verdadero algo que “conocemos tal como es. (...) La verdad es la conformidad entre la realidad y el pensamiento” (Yepes & Aranguren, 2003, p. 109). Por tanto conocer la verdad es saber cómo son las cosas en sí mismas, tal cual “son”. El encuentro con la verdad implica a la persona de forma plena, como señala Polo (2006, p. 198), “no es simple asunto de la inteligencia, sino que implica también a la persona. La persona no se limita a entender, sino que está referida a la verdad de acuerdo con una búsqueda orientada al encuentro con ella”.

En el momento en que la persona se encuentra con la verdad, cambia la persona y queda lleno de inspiración que será vital para su vida futura. La verdad transforma, no deja indiferente, en cualquier caso el encuentro con ella nos mueve en una u otra dirección. Se rompe la rutina y se torna la propia vida emocionante, especialmente cuando uno se encuentra ante verdades grandes como son decidir qué quiere uno ser, qué quiere uno estudiar, a qué quiere uno dedicar y emprender la propia vida. Ese encuentro además de ser emocionante, supone un deslumbramiento, que será mayor o menor en función de la verdad encontrada. Esto puede ser desde resolver una teoría, descubrir a la persona que nos cautiva, de la que nos enamoramos o saber que tenemos una enfermedad grave o que no tiene cura. El encuentro con la verdad compromete y siempre nos cambia, la aceptemos o no, la queramos o no. “La verdad merece ser conquistada, y esa es la tarea que aparece como novedad” (Yepes & Aranguren, 2003, p. 110). Es novedosa la tarea en sí porque la conquista de la verdad y el compromiso con ella es único en cada persona y por ello solamente puede llevarse a cabo con plenitud por uno mismo y no por otro. Cada uno aprehende esa verdad encontrada de modo único, haciéndola suya.

El hecho mencionado de que además la verdad comprometa radica fundamentalmente en que “mantener la verdad a toda costa comporta mucho y prolonga el sufrimiento, pero más vale sufrir con la cabeza clara que intentar pasarlo bien sumido en la mediocridad y pereza intelectual” (Sellés, 2006, p. 294). Entendemos que sumirse en la mediocridad no es propio de la persona, como tampoco lo es la pereza intelectual. Quien se instala en ello, se estropea, deja de crecer, deja de abrirse... atenta contra la propia necesidad de ser mejor persona y ayudar a otros a serlo. El compromiso con la verdad supone un compromiso con uno mismo, con los demás y con el mundo. Se estropea porque “el hombre no puede vivir sin la verdad, porque no puede vivir sin inteligencia, y el objeto de la inteligencia es la verdad” (Sellés, 2006, p. 294).

En encuentro y el compromiso con ella llena a la persona de inspiración, que impulsa a poner en marcha la libertad en la obra de la propia vida. La verdad entonces nos pone en camino, nos impulsa, nos mueve a ser los artífices de nuestra propia vida. Como señala Sellés (2006) “El hombre es un buscador de la verdad. La verdad inspira a la persona entera que se adhiere a ella. Si se alcanza se goza en ella; se es feliz” (p. 298). Adherirse a la verdad supone que la persona no sólo conoce la verdad de forma teórica, sino que puede incorporarla a su propia vida, aprehenderla, y sobre ella construir, crear, haciendo uso de su libertad.

*Cuando me encuentro con la verdad, cuando se me manifiesta un trozo del sentido de lo real, también se pone en marcha mi capacidad creadora. (...) El hombre encuentra e la verdad un arranque para su capacidad artística porque la verdad hay que expresarla, y en cuanto que tiene esplendor es bella. La obra de arte nace de la repentina conmoción producida por lo contemplado. (...) El crecimiento del hombre se realiza gracias a su inspiración en la verdad. Es ella la que enciende las alas de las capacidades humanas (Yepes & Aranguren, 2003, p. 111).*

Se ha de resaltar además que cuando la verdad es poseída, esta adhesión se realiza de forma auténtica cuando la conducta es coherente con ella, para así evitar que se convierta en algo trivial, simple curiosidad, o pobre deseo de simple apariencia. Si existe una autenticidad entre la verdad conocida y la conducta que de ella se desprende, entonces no habrá riesgo de ser sustituida por algo que pueda presentarse como aparentemente útil. En la medida que la verdad aparece como admirable, no habrá ocasión para la conveniencia ni la imposición de otras “aparentes verdades” por la fuerza.

### 3. Pedagogía y fines educativos

#### 3.1. La disgregación del fin.

Siguiendo el pensamiento de algunos filósofos y pedagogos, se retoman ahora algunas de las ideas matrices que pueden ayudarnos en este deseo de concretar el fin de la educación. Tras plantearlo como punto de partida de este estudio y recorrer entre medias, como necesario, la visión antropológica de hombre bajo la que nos acogemos, se rescatan a continuación algunas ideas relevantes respecto al fin de la educación.

García Hoz (1962), afirma que la educación es perfeccionamiento voluntario. Sostiene entonces que se trata de una operación racional, ya que todo acto es voluntario en cuanto que está iluminado por la razón. Por ello la educación postula el conocimiento de un fin. Señala el autor anteriormente citado que “obramos racionalmente cuando conocemos el fin por el que obramos. Obramos voluntariamente y racionalmente cuando sabemos para qué obramos” (p. 47). Por tanto podemos entender que el fin ayuda a especificar nuestros actos y la sentido a la propia vida; se convierte en una respuesta la “por qué” de cada una de nuestras acciones; es, entonces, principio y término de todo nuestro modo de actuar: conocemos el fin y por ello nos movemos, nos decidimos a obrar; obramos entonces para alcanzar ese fin conocido. Señala el citado autor que “llamamos fin a algo que se nos presenta como un bien y como tal ‘lo apetecemos’. Nos mueve”(p. 47).

Teniendo esto en cuenta podemos comprender que cuando hablamos de *Fin de la Educación*, estamos hablando de aquello por lo que la educación se realiza, aquello que nos mueve a educar. Es por tanto, una idea pensada, anticipada, prevista. En virtud de ella planeamos la actividad educativa.

Llegados a este punto, y entendiendo todo lo argumentado en referencia a la persona, no debemos perder de vista que el fin de la educación es el fin del hombre. Como señala García Hoz (1962, p. 47), “La educación aspira a la perfección de las facultades (inteligencia y voluntad). El perfeccionamiento del entendimiento se nos da en la posesión de la verdad; y la voluntad es perfecta cuando está en posesión del bien”. Sin embargo hay que considerar que esto no se da en un acto único, sino que es necesario que vayamos realizando actos intelectuales y actos volitivos, a tal efecto que vayamos logrando verdad y bien, pero que en ningún caso constituyen la verdad y el bien absoluto.



Mediante pequeños actos sucesivos (hábitos), podemos ir alcanzando porciones pequeñas de perfección para nuestra facultad (intelectiva y volitiva). Éstos hábitos, orientados a obrar bien, son modos especiales de ser y de obrar... La educación en definitiva se nos presenta como abocada a la formación de hábitos, que cuando son disposiciones para obrar bien se les llama virtud.

Se puede entender así que la educación tiene como fin la formación de virtudes, que son “fines de la educación en cuanto hábitos que disponen a nuestras facultades para efectuar mejor los actos que le son propios” (García Hoz, 1962, p. 48). Como existe una gran variedad de virtudes, podemos afirmar también que existen múltiples fines. Cuando éstas se orientan al perfeccionamiento del entendimiento, hablamos de virtudes intelectuales; y cuando se dirigen al perfeccionamiento de la voluntad, entonces se trata de virtudes morales. De esta forma estamos entendiendo virtud como medio por el que se perfecciona la facultad en la que tiene su raíz, y esto nos lleva directamente al inicio de esta disertación que es que el fin educativo es el perfeccionamiento de la persona.

Polo (1993), en esta misma línea insiste en la necesidad de contemplar el perfeccionamiento humano desde la noción de virtud, entendida como “crecimiento en el orden de la capacidad” (p. 200). Teniendo en cuenta entonces lo dicho respecto a las potencias y facultades propiamente humanas, teniendo en cuenta el orden y jerarquía entre ellas, una educación orientada al crecimiento en este sentido es adecuada a los requerimientos que de ella espera la persona en formación. Y como ya hemos señalado anteriormente, si ese crecimiento se da en orden a la capacidad entonces se convierte en garantía del carácter irrestricto del perfeccionamiento humano. También Altarejos (1996) insta a considerar que:

*Sólo la noción de virtud permite afirmar el perfeccionamiento ilimitado del ser humano, pues si bien es cierto que las capacidades orgánicas se detienen en su crecimiento e incluso aminoran su potencia, las capacidades espirituales en cambio son susceptibles de crecimiento irrestricto: siempre se puede querer más o entender mejor (p. 343).*

Sin embargo, no es del todo completa esta afirmación, pues no se trata de un perfeccionamiento sin más, la causa final de la educación, sino la perfección conocida por el hombre: el bien mueve a obrar sólo en cuanto conocido, ya que sólo el conocimiento del bien despierta en nosotros la aspiración a poseerlo. “Lo que es objeto de la aspiración de un

hombre, lo que considera éste que ha de llenar todos los vacíos de su ser, que ha de colmar sus deficiencias, no es otra cosa que la felicidad” (García Hoz, 1962, p. 52).

Si contemplamos la felicidad, entonces, como fin educativo, hemos de considerar que ésta no nos viene dada sin mas, sino que, al menos en parte, hemos de alcanzarla con nuestro propio esfuerzo. Es pues necesaria nuestra actividad educativa para lograr la felicidad, pues toda actuación humana encuentra el sentido cuando se pone en consideración la finalidad hacia la que se dirige. Los actos humanos, sean cuales fueren, se conocen por los motivos que los instigan. Se ha visto con anterioridad que en cualquier actuación humana “el primer principio de intelección es el conocimiento del fin. En la actuación educativa, el conocimiento del fin es el principio conformador de la acción educativa y del saber pedagógico” (Naval & Altarejos, 2000, p. 81).

El problema fundamental aparece cuando se hacen propuestas en relación al fin educativo de manera irreflexiva o sin tener en cuenta a la persona, y todo lo que se viene afirmando hasta ahora. Se puede apreciar que en casi todos estos planteamientos se atiende al fin de la educación como una “síntesis de los fines parciales” (Naval & Altarejos, 2000, p. 92). Está claro que cuando nos ponemos ante la educación, ante la persona hemos de tener en cuenta que ésta está conformada por una serie de dimensiones personales que se refieren al ámbito intelectual, afectivo, social... y que nos ayudan a comprender en cada edad cómo es y cómo se desarrolla en función de unas características que le son propias. Así, en cada edad las facultades van también creciendo, y aunque podamos verlo en cierta medida por separado el desarrollo de la persona siempre es holístico, es un todo que no es una suma de partes que forman una unidad sino que es una integración fundamental de cada una de ellas, a tal efecto que por separado no tienen vida ni sentido, si no es en función y para ese “todo” que es cada ser humano.

La persona es una unidad, un todo integral de tal forma que en el “todo” sus elementos se comportan de distinta forma que por separado. Por tanto, sólo cuando los fines parciales y terminales “se refieren al fin final, la actuación humana, en su diversidad, es una integridad del sentido, un todo integral” (Naval & Altarejos, 2000, p. 93). Conviene distinguir entre todo orden y todo integral. Cuando se habla de todo orden se está denominando a un conjunto de elementos que son diversos pero mantienen una relación entre ellos. Cada uno de ellos tiene una operatividad y sustantividad propias. Es la suma, la agregación o concurrencia de los miembros, así ocurre en una familia, por ejemplo. Sin embargo, en el todo integral no, pues es

una fusión de sus elementos (es lo que pasaría con el hidrógeno y el oxígeno en el agua). Es importante entender esta distinción para comprender lo que aquí se expone.

La tarea del educador, de las personas que son responsables de este ámbito, es buscar esa unidad interior que le es propia a la persona. Es una exigencia de su propia naturaleza y por tanto en este sentido se debe trabajar. Cuando no sucede así nos encontramos con propuestas que son aparentemente buenas en las que se propone los aprendizajes, los objetivos, las competencias que se proponen como fines educativos y no logrando, por tanto, esa unidad interior que creemos fundamental.

Cuando los fines parciales hacen referencia al aprendizaje, se aprecia que efectivamente conforman un todo ordenado, cada uno de estos aprendizajes comporta en sí mismo un sentido, y se lleva a cabo mediante una serie de actos que son sustantivos y distintos. “Aprender matemáticas o buen comportamiento, desarrollar habilidades sociales o adquirir destrezas físicas, sin duda son finalidades que pueden alcanzarse separadamente (Naval & Altarejos, 2000, p. 94). Pero se ha de considerar que una vez logradas no supone haber llegado a término en cuanto al fin de la educación. Uno puede ser el mejor cardiólogo y sin embargo ser una persona intratable o antipática, o ser un tirano en el trato con sus subordinados o familiares, en este caso no se podrá considerar educada. No sirve entonces este planteamiento pues no está considerando a la persona como un todo, no busca una unidad interior, solo el logro de una meta en cuanto a logros o aprendizajes en un ámbito concreto. En este sentido, Altarejos (1996), afirma que

*En la actualidad las acciones educativas determinan su valor por el resultado, o sea, por la evaluación. (...). La calidad de la educación se resuelve en los resultados obtenidos; que sea una educación de calidad se define por la simple razón de que ha obtenido resultados positivos en la evaluación. Ésta –o sea el principio del resultado– domina la práctica y, por ende, la teoría educativa (p. 337).*

El problema radica además, en que se reduce el aprendizaje a una mera actividad. Esto sucede cuando la enseñanza no está buscando suscitar una acción formativa, no está buscando el perfeccionamiento de la persona que aprende. Así se derivan algunos modos de hacer en educación que no son adecuados (Naval & Altarejos, 2000, p. 48):

1. Cuando la educación queda reducida a enseñanza. En este caso la eficacia de la educación se mide en función de la eficacia del docente. La respuesta del educando se

entiende como un efecto que es unívoco y necesario de la enseñanza. No se tiene en cuenta la libertad del aprendiz, con la que puede articular la respuesta.

2. En el momento en que se reduce la lección a mostrar unos datos, unos hechos o unos conceptos, que se presentan como valiosos en cuando al rango formal o saber que se está enseñando. Se entienden entonces como extrínsecos al perfeccionamiento personal.
3. Cuando se considera que el que más aprende es aquel que obtiene un mayor rendimiento en la evaluación. Pero así no se puede valorar quien aprende mejor, sino quien aprende más en cuanto a cantidad de “conocimiento acumulado”.
4. Cuando se pierde el significado del término “hábito”, como acción formativa que suscita el perfeccionamiento de la persona. Adquieren relevancia otras nociones como destrezas, capacidades, actitudes. Se justifica más adelante lo que sucede cuando se procede de este modo.
5. En el momento en el que se olvida el fundamento ético de la actuación educativa, que es el referirse a la libertad de la persona, entendiéndola como el origen fundamental de la dignidad que le es propia.

Sucede entonces que se pervierte el fin, se pierde el camino y se proponen modo de hacer en educación que no son adecuados. Así se puede ver cómo durante la década de los 70 y parte de los 80 aparecieron una serie de teorías como la de Bloom (1956), Mager (1974) o Landsheere (1977) que contenía una concreta concepción de la educación: *la teoría de los objetivos operativos de la educación*. En esta propuesta se convierte al objetivo en la columna que sustenta la actividad pedagógica. Se pretendía desde la mayor especificidad llegar hasta declarar la finalidad educativa mediante unos objetivos finales. El problema es que esto terminaba llevando a la contradicción, a la pérdida de precisión. Resultaba muy costoso que terminaran concretándose, o llevando a objetivos más generales. Y no sólo eso, si se plantease la finalidad solamente en base a los objetivos o fines parciales, perderíamos la dimensión inmanente de la actuación humana, pues no puede reducirse únicamente a la una simple actividad productiva. Especialmente debe evitarse esto en educación, pues es justo esa acción inmanente el elemento formativo esencial.

Se ha de entender el objetivo, al igual que el aprendizaje, colocándolos en su lugar. Para ello hay que tener presente la diferencia entre el fin final y los fines parciales ya que entre ambos hay una relación de participación. Los fines parciales han de ordenarse hacia el fin final y no al revés, y no debe perderse de vista el fin final en ningún caso. De esta forma se entiende lo que señala Altarejos (1996) respecta a que

*Todas las numerosas propuestas sobre la finalidad educativa se realizan dentro de un mismo esquema lógico indiscutido. El fin de la educación es la síntesis de todas las finalidades parciales de la misma. Reconociendo que la educación tiene diversas dimensiones respecto de su sujeto, tiene también diferentes momentos y tipos según el tiempo y la edad. Se piensa entonces que la finalidad educativa se desglosa en distintos objetivos que expresen la necesaria concreción operativa de la finalidad superior (p. 334).*

Sin duda alguna estos objetivos y estos aprendizajes, deben concurrir en el fin de la educación, que debe ser único, puesto que uno es el hombre y una es cada persona. Pero se ha de tener en cuenta que esto tiene sus riesgos, porque puede ocurrir que al dividir el fin en partes susceptibles de recomponerse se crea una idea difusa de fin. También sucede que trabajar así puede impedir que se vea con claridad y se lleve a término su integración en una unidad final. Se corre el riesgo de que el fin de la educación quede pendiente en el aire.

Acontece entonces que la finalidad considerada como suma de objetivos tiene carácter terminal, pero no principal. Por tanto, este argumento no se sostiene considerando que el fin final ha de estar presente a lo largo del todo el proceso educativo, inspirando e iluminando los objetivos parciales

*En todo caso, si el fin final puede guiar u orientar la elección de los objetivos parciales, es verdad que puede estar presente en todo el proceso educativo, incluido el inicio del mismo... pero el comienzo de la actividad, por bueno que sea, no es principio de acción (Altarejos, 1996, p. 336).*

Por otro lado, se puede apreciar, la orientación de la educación hacia el logro de unas capacidades. Este modo de actuar se deriva del planteamiento anterior, pues se presuponen unos objetivos que han de alcanzarse en cada etapa educativa y a partir de ahí se plantean unos contenidos que aluden a esas capacidades. Altarejos (1996) sostiene que desde esta perspectiva se contempla la perfección como “proceso iterativo, cuyos mojones indicativos son la

diversidad de capacidades que arroja el método analítico en el estudio de la personalidad humana” (p. 343). Concebido así, cada aspecto susceptible de mejora queda desglosado en una serie de capacidades operativas e incluso en actitudes. A pesar de que se procura una globalidad y cada uno de estos aspectos se procuran integrar dentro de un todo. Aparecen unos contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) que corresponden a unos objetivos planteados previamente. En cualquiera de estos casos “tienen unas y otras un significado meramente funcional: se definen “en función” del resultado que se persigue” (Altarejos, 1996, p. 343). De esta forma es fácil se pierda la raíz en cuanto a considerar la necesidad de un perfeccionamiento intrínseco de esas capacidades o actitudes. El crecimiento no se define en función de una tarea concreta realizada en un momento determinado. Sino que hace referencia a sí mismo.

Como se ha señalado, hay propuestas que adquieren gran relevancia en la actualidad, especialmente en el ámbito universitario, hacia el logro de unas competencias profesionales y personales, que permitan a cada cual estar preparado para un desempeño laboral concreto. Igualmente se desglosan esas competencias en función de las necesidades requeridas en una determinada profesión. Así, la formación del alumno universitario queda dirigida hacia el logro de éstas y así estar más capacitado para su futuro desempeño laboral. Aunque se tratan también de trabajar aspectos personales, no sólo profesionales, esta propuesta refleja lo mismo que las señaladas con anterioridad. Se pierde la visión del fin final propio de la educación en cualquiera de sus etapas. Cuando sucede así, la universidad (en este caso, pero sucede en todas las etapas educativas) se convierte en una pluriuniversidad en lugar de una unidad. Como señala Polo (1998), “la universidad en su origen era una institución en la que todos los saberes tenían que ver entre sí” (p. 2). Este modo de concebirla permitía una jerarquía de saberes, un orden, y por tanto se tenía en el frente el fin que se perseguía con mayor facilidad. Algunos de los saberes conformaban los pilares, las raíces o fundamentos. Sobre ellos crecían otros como sustento a su vez de otros que se convertían en algo así como especializaciones de cada uno de los saberes principales. En la medida que se mantenía la unidad en los saberes y se conocía la raíz o el tronco que servía de sustento a cada especialidad se mantenía la visión de un todo.

Los objetivos y competencias han de sustentarse en el fin final, procurando la unidad. De no ser así se atiende a los saberes de forma parcial, porque se entiende la unidad de la persona como una suma de aspectos parciales, pero no como un todo integrado, “la institución universitaria se escinde” (Polo, 1998, p. 2).

### 3.2. ¿Aprender a vivir?

Urge entonces volver a las raíces, para entender hacia donde estamos yendo, y hacia donde queremos llegar. Se retoma la dinámica de la acción educativa, trabajada con anterioridad en este estudio, para entender la pertinencia del “obrar”, pues ayuda a comprender el fin de la educación. Como señalan Naval y Altarejos (2000), el obrar es una acción que culmina en si misma. Ésta surge directamente de la potencia, con la peculiaridad de que el efecto que de ella se deriva permanece en ella. Por tanto tiene una finalidad inmanente, y como tal, lo que procura no es algo que sea ajeno a ella misma, ni tampoco hay nada que pueda impedir su conclusión fuera de la voluntad de aquel que la realiza.

Esto es así precisamente porque tiene unos aspectos característicos, y que le son por tanto propios también al obrar (Naval & Altarejos, 2000, p. 36):

- Se cumple en ella misma.
- Alcanza su fin en su ejecución.
- Concluye en ella misma: lo obrado.
- Alcanzar el fin es precisamente actuar.
- Aunque tiene como referencia un objeto/realidad extrínseca, la deja intacta. Lo que se transforma es la propia capacidad o facultad de obrar.

Si se entiende que aprender es una acción, entonces se comprende que se está hablando de formación. Esto es, el perfeccionamiento del discente, que como tiene una finalidad inmanente su efecto redundante en la potencia misma y aquí está la clave del perfeccionamiento de la persona: “en la mejora personal suscitada por el acrecentamiento de las potencias” (Naval & Altarejos, 2000, p. 45). Esta distinción permite apreciar en mayor medida el sentido del aprendizaje, pues por la propia naturaleza de la actuación humana, se propician efectivamente actividades que son transitivas, como consecuencia de una acción que es formativa. Pero en este caso la intencionalidad de la educación está orientada a promover acciones en quien se está formando (el aprendiz). De esta forma no se pone el punto de mira en la actividad que realiza el educando, sino en la acción inmanente de aprender, que es la realización del perfeccionamiento humano. A tal efecto, “la eficacia educativa está en razón de la formación, no del aprendizaje” (Naval & Altarejos, 2000, p. 46).

*La lección enseñada será realmente educativa, no sólo cuando posibilite el conocimiento, la comprensión intelectual, sino también cuando promueva el acto de la voluntad. (...) El perfeccionamiento humano conlleva la unidad de la persona y, con ella,*

*la integridad de su actuación: no cabe una acción intelectual –acción en sentido propio, con finalidad inmanente- que lo sea sin relación directa a la voluntad* (Naval & Altarejos, 2000, p. 46).

Si la educación supone el perfeccionamiento del hombre en cuanto a hombre, si supone ayudarlo a crecer y prepararlo para la vida, es inevitable que en este apartado dediquemos algunas reflexiones a la felicidad, tratando de entenderla no como un talante egoísta e insolidario, de alguien que se ocupa única y exclusivamente de sí mismo, sino como fin de la vida humana. La educación trata de “conocer la índole de las acciones humanas que deben ser promovidas o suscitadas para propiciar una actuación feliz” (Naval & Altarejos, 2000, p. 100). Para entender mejor a qué se hace referencia, se han de precisar cuáles son según estos autores las notas el obrar feliz: En primer lugar se ha de considerar que éste es resultado de una “operación” (no de producción). Si la formación es el obrar inmanente en el aprendiz. El fin de la educación guía la enseñanza, la actividad docente del educador, pero lo realiza el educando mediante su acción formativa.

La segunda nota es que el principal y verdadero agente de la educación es el educando. Así el educador es considerado como agente secundario o ministerial. Al educando le corresponde, por tanto, la realización y cumplimiento del fin. El fin final es tendido por el hombre en su acción, y no como consecuencia de su actividad. El educador es aquel cuya misión es preparar para una vida lograda, que no es más que una vida encaminada al obrar feliz. El educador lo es más por su acción inmanente que por su actividad productiva docente. Es fundamental entonces la relación que se establece entre educador y educando. Bien sabemos que toda persona, especialmente cuanto menos edad tiene, aprende por imitación. Según sean los modelos que tenga así se manifestará. Por tanto en la medida que entendamos que la imitación se encamina a ser la observación de acciones nobles y honrosas en otros sujetos, entonces se convierte en una verdadera enseñanza o un verdadero aprendizaje, pues suscitan una praxis feliz en quien las contempla, de donde surge espontáneamente el deseo de imitarlas. La mimesis no es la simple reproducción de conductas en lo externo y formal, sino es como reactualización de acciones inmanentes. El educando no sabe hacer lo que el educador y por eso éste le enseña; pero sí puede **obrar** como el educador, y esto fundamenta la enseñanza.

Como tercera nota, se considera la relación recíproca entre educando-educador. Si el obrar feliz puede y debe ser el fin de la educación, la educación debe suponer una relación o acción recíproca, para así lograrlo. Esto se presupone así porque:



- El educador no puede otorgar la felicidad al educando.
- El educando tampoco puede actualizarlo por sí solo. Requiere ayuda del educador.
- La lección: (se convierte) tiene consistencia y sentido en cuanto que es capaz de suscitar una acción inmanente que es el obrar feliz del educando.

No hay una preparación mejor para obrar de una determinada manera que obrar de esa manera determinada: (no hay preparación mejor para obrar felizmente que el obrar felizmente). Así la felicidad, aunque es fin formal y remoto, resulta también medio o fin efectivo y próximo de la educación. Conviene al aprendizaje entonces ser un obrar feliz.

### 3.2.1. *La contemplación como obrar feliz*

Si aprender es un acto que se consume en sí mismo, si lo entendemos como una acción inmanente o praxis, a la que le corresponde un *telos* o fin principal, el obrar feliz sería entonces la contemplación, pues es

*Puro acto; es acción inmanente que comienza y culmina en ella misma. Cuando se piensa y se razona, se va conociendo poco a poco y trabajosamente; cuando se contempla, se conoce sosegadamente e intensamente: se da una “silenciosa percepción de la realidad” (Naval & Altarejos, 2000, p. 120).*

Sería entonces una acción excelente. Esto no implica que se de solo en momentos puntuales. Contemplar la realidad que nos circunda puede ser y es tan cotidiano como lo es el conocer o el amar. De hecho la contemplación se puede considerar una integración de ambos. Aristóteles afirmaba que es “el acto propio del obrar feliz” (Naval & Altarejos, 2000, p. 120). Supone la plenitud de las potencias humanas, especialmente las que le son propias al hombre, las intelectivas. En cuanto la persona lleva una vida conforme a la mente es coherente con lo propio a su naturaleza, y por tanto se comporta según lo que es más excelente para sí. De esta forma se obra felizmente. Conviene destacar de la mano del autor anteriormente citado las notas que le son características a la contemplación (Naval & Altarejos, 2000, p. 120):

- Cuando se contempla no sólo se conoce, sino que se quiere plenamente lo que se conoce. Así, contemplar es la forma más perfecta de conocimiento, sin más ni más. El conocimiento como contemplación es entonces una operación inmanente: comprendido

desde sí mismo, intrínsecamente; además, en la medida que compromete la razón plenamente, como el específico obrar integrador de la inteligencia y la voluntad, se convierte en la forma perfecta de conocer.

- El obrar racional propio de la contemplación, no es discursivo (como lo puede ser el razonamiento). Se considera como una “mirar intelectual”, pues cuando se contempla la realidad no se piensa, no discurren los razonamientos, sino que se “ve” con los ojos de la razón. Y ahí mismo acaba el acto de contemplar. No hay un proceso. Sin embargo cuando se piensa se sopesan las cosas, se relacionan de modo ponderado los conceptos. Cuando se discurre se pasan por medio de la inferencia lógica de unos conceptos a otros. Por tanto, pensar y discurrir son procesos intelectuales, suponen una sucesión de actos, una actividad productiva o la búsqueda de una meta. La contemplación no es de modo alguno así, pues es puro acto, acción inmanente que comienza y culmina en sí misma. Cuando se contempla se realiza de un modo sosegado, en el silencio.
- Cuando se contempla se produce una intensa actuación interior que refleja inactividad externa. En el mismo acto se percibe y se comprende un aspecto de la realidad mirada. Se realiza de un modo silencioso, pues es inmanente, se da en sí misma en un solo acto y no tiene que concluir en una idea expresa.
- Constituye la forma perfecta de conocer. Como hemos visto no depende de otro conocimiento, sino que se sustenta, se realiza en sí misma, o si acaso en otros actos contemplativos. Por eso es una fusión de conocer y querer que se dan en un mismo acto. Así entendido, el conocer contemplativo es la mirada intelectual, que supone una actualización del conocimiento de forma instantánea. De igual forma el querer contemplativo supone el asentimiento o afirmación volitiva que también produce una actualización de forma inmediata de la plenitud de la voluntad.
- Como toda persona está capacitada para conocer y para amar, todos podemos contemplar. Es asequible a todos, no sólo a unos pocos, como tampoco es algo que sucede en momentos concretos, aislados y de forma esporádica en la vida de cada persona. Es algo que no sólo se puede hacer de forma cotidiana, sino que en la medida que así se actúa se produce de forma inmediata un enriquecimiento interior.

Si uno se atiene a estas notas características de la contemplación, y se tiene a su vez en cuenta las facultades de la persona y notas que lo definen fenomenológicamente, se entiende la contemplación como fin final. Lo que conduce a un requerimiento indispensable para la educación que es la concurrencia de inteligencia y voluntad en el aprendizaje.

*La educación escolar (la universitaria también), está reclamando una transformación profunda que, en cierto sentido es una vuelta a los orígenes: la complementariedad de las disciplinas científicas que sirven al pensamiento formal por los saberes narrativos que sirven a la contemplación. La influencia educativa del saber narrativo difícilmente puede ser exagerada (Naval & Altarejos, 2000, p. 126).*

Concibiendo la contemplación como obrar feliz esencial y fin final de la educación, se plantea como fundamental una modificación sustancial de los objetivos y fines parciales de la educación y, tras esto, una revisión a fondo de ciertas concepciones de la actuación educativa, que ya se vienen señalando a lo largo de este trabajo. En la medida que entendemos la contemplación como ese “ver” de la inteligencia y ese “gozarse de ver” propio de la voluntad, ambos aspectos esenciales de la persona se están teniendo en cuenta y por tanto no pueden apartarse del fin de la educación, pues ambos constituyen la actualización del obrar feliz. Deben por tanto orientar cualquier acción educativa.

Si deben operar como fin final, se sostiene que deben estar presentes al comienzo, en los planteamientos de partida; no debe perderse de vista en ningún momento durante el proceso, y debe operar así mismo al término de todo proceso formativo. Es interesante considerar “la alegría como cierto termómetro de la eficacia educativa” (Naval & Altarejos, 2000, p. 126). De tal forma que cuando la acción educativa se orienta efectivamente al perfeccionamiento humano se produce una respuesta de felicidad. La contemplación en el otro no es perceptiblemente observable, pero sí lo es la manifestación afectiva externa. Por tanto, cuando la educación lleva a la plenitud de su fin principal, la felicidad, lo más probable es que la alegría se ponga de manifiesto, como la alegría de aprender.

En el momento en que consideramos la alegría del aprendizaje, entendemos que es aquella que “brota de una causa concreta, y se reduplica en la autoconciencia de ella misma” (Naval & Altarejos, 2000, p. 127). De este modo podemos hablar no sólo de momentos concretos o instantes puntuales de alegría, sino que se podría entender como un estado que comporta cierta estabilidad en cuanto a la alegría de aprender. Este tipo de alegría no está ligada al éxito, no es aquella que se activa de forma inmediata como una emoción fuerte y

momentánea. Es una alegría que soporta momentos de incertidumbre y dificultad, que se mantiene estable durante el trabajo y el esfuerzo, supone la capacidad de posponer el deleite a un futuro. No es por tanto incompatible la exigencia, el trabajo, el esfuerzo de aprender con el gozo de contemplar.

El modo en que funciona la alegría es, por un lado en presente, como gozo concomitante con la contemplación. Entonces se entiende que se cumple y plenifica en sí misma, además, una vez alcanzada perdura, nos sigue ilusionando. Por otro lado supone la capacidad de proyectarse hacia el futuro, el hecho de poder posponer el deleite y tolerar la frustración, manteniendo el esfuerzo, la tensión ante la dificultad es lo que configura un proyecto personal abierto.

Por tanto, cuando el acto de aprender se lleva a cabo según la contemplación, revierte directamente en una alegría inmediata y que es reflejo del trabajo y esfuerzo realizado, en presente entonces; y por otro lado se proyecta hacia el futuro, tensando la acción del que aprende en forma de ilusión. Para ello es imprescindible que el sujeto en sí tenga objetivos adecuados para contemplar. Evidentemente, la labor del educador, como aquel que ayuda al crecimiento y perfeccionamiento humano, supone administrar esos objetos al que aprende, y ha de tener claro algunos aspectos. Primeramente se ha de conocer bien cuál es la índole de esos objetos: el ser humano. La persona es el objeto primario y fecundo para contemplar. Por otro lado ha de abrirse al humanismo formativo: comunicación de saberes narrativos: incitación y suscitación del obrar feliz. Utilizar un lenguaje adecuado, que acoja y use recursos retóricos y poéticos. Tener muy claro que a donde se dirige es a formar enteros seres humanos.

## 4. Creatividad y Educación.

### 4.1. El lugar de la creatividad en la educación. La novedad personal

La creatividad podría entonces entenderse como la propiedad que acompaña a toda manifestación de índole personal. La creatividad es fundamentalmente manifestativo de la persona. Nos interesa que se manifieste esa creatividad en la persona. Esto se entiende no sólo derivado de las disertaciones anteriores, sino también enmarcado respecto al tema de la novedad personal. Son algunos los autores que aluden a este aspecto, que resulta de gran interés en el presente estudio. Polo (1996) destaca que

*La novedad es una de las características intrínsecas de la condición humana. La novedad humana radica en la persona, ella misma novedad insustituible, que aporta ocurrencias e invenciones, y cuyo vivir genera siempre situaciones y problemas distintos y en cierto modo irrepetibles (p. 12).*

Es precisamente su condición de persona la que hace posible esta cualidad de “novum” inherente a su ser. Se ha visto cómo puede desde esta perspectiva de novedad, construir en el presente, proyectarse hacia el futuro y mirar en cierta medida el pasado para mejorar en el presente y aprender para el futuro. Tal y como se conjuga su inteligencia y su voluntad en aras a ser la mejor persona posible, sus posibilidades de crecimiento irrestricto, y la peculiaridad de que aunque necesite siempre de los demás, él y sólo él es quien debe ponerse en marcha y hacer, a partir de su libertad, que su vida sea conforme a su ser personal. Su propio desarrollo está entonces en juego, es “el único ser capaz de iniciativa, porque es el único que aporta. La persona es efusiva, da de sí” (Polo, 1996, p. 73). Y está claro que cada uno da según es, según las cosas quedan guardadas dentro de sí, según sus experiencias, su modo de vivir peculiar e intrínsecamente diferente en cada uno. Cada persona tiene constitutivamente unas características, notas y facultades que le hacen ser efectivamente persona, pero cada cual, en su diferencia o peculiaridad, por ser nuevo en sí mismo y único aporta al mundo su ser y por tanto su novedad.

En esta concepción de la persona como novedad en sí misma, autores como Polo (1993) subrayan la cualidad que entonces se deriva de esta afirmación, que es el carácter de además que le es propio al ser humano. Así, recalca que:

*El carácter de además permite entender que el ser humano es inagotable como acto. Por tanto que no se consuma en un resultado, sino que redunde en la esencia como perfección de la naturaleza aunque ésta no es su réplica. De ninguna manera es causa sui. Con la noción de causa sui lo único que se consigue es satisfacer una necesidad; establecer un balance: es causa sui, y ya está. Pero del ser humano no puede decirse “ya está”, porque el ya es un carácter de objeto (p. 201).*

Es nuevo, aporta novedad, y esto es de manera continuada. Cada día puede ser más nuevo, en la medida que está abierto a crecer, que es capaz de soltar lastres, reconocer sus errores, mirar hacia delante con valentía, tolerar las dificultades, levantarse en los fracasos e ir avanzando siempre con la convicción de que no es suficiente con lo que es, que siempre puede

ser mejor, ayudar a ser mejor y aportar mejora al mundo. Esas aportaciones y esa novedad que manan de la persona, pueden ser devastadoras, si deja de comportarse conforme a lo que es. En este mismo sentido Altarejos (1996) cuando habla acerca de la radicalidad de la persona, señala que si se entiende desde el “además”, en cuanto a su propia constitución de crecimiento que se proyecta en el tiempo, “el hombre no sólo es dueño de sus actos, sino que puede desbordarlos, trascenderlos. No sólo es dueño de sus actos, sino que también es dueño de su propia vida y, por tanto, dueño de su tiempo, sobre todo, dueño de su futuro” (p. 342).

Nacemos en un mundo ya creado, en el que las demás cosas, las demás personas existen de hecho. De cada uno depende, enfrentarse al mundo como un ser diferente y nuevo que es. A todo eso que existe cada uno puede añadir algo, aportar, dar de modo que ningún otro puede hacerlo, así como ninguno puede hacerlo del modo en que lo hace el otro. Cada uno como cada quien que es, aporta según su novedad, su ser único. Esa aportación es valiosa de suyo, independientemente de los cánones establecidos por la sociedad. Es valiosa por el valor y dignidad de la persona. Ser irrepetibles y ser además inacabados supone que “cada persona es el ser más improbable que existe” (Polo, 1995).

Como la acción educativa tiene como fin a la persona en sí, se sustenta también en estas características de apertura y tiene a su vez cierto carácter de imprevisible. Al ser la persona, cada persona, única e irrepetible, compete al maestro adaptarse a cada uno, mirarlo de forma personal para ayudarle a ser la mejor persona posible dentro de esas características de su ser personal y dentro de su ser único respecto de otros. Conciérne así mismo a la familia obrar de este modo, pues es

*el marco que acoge a lo que en la historia es radicalmente nuevo: la persona humana. Cada ser humano no es un simple individuo de una especie, sino un ser irreducible a cualquier otro. Por eso también, la persona como agente libre en la historia es protagonista de la innovación (Polo, 1996, p. 73).*

Por tanto, no se puede ni se debe obrar de forma espontánea ni arbitraria, tampoco caótica en este terreno, pues se atentaría contra la persona en sí misma. Se estaría obrando en perjuicio de su crecimiento, de su perfeccionamiento y desde luego del de la sociedad. El carácter de improbabilidad o de imprevisibilidad que empaña toda acción educativa no sustenta que se obre sin conocimiento del fin, de ninguna forma. Es reflejo de la apertura personal, de ese carácter de “además” que tenemos. Pues lo más nuclear del hombre es

efectivamente ser persona, proyectarse hacia el futuro según ese ser persona, mejor persona, sabiendo que cada uno es único, es nuevo en sí mismo.

El problema estriba en que si esto no está claro, se pierde el fin, se pierde la noción de persona, entonces nos empobrecemos, o como señala Polo (1995, en Altarejos, 1996):

*Nos hemos empequeñecido. No nos atrevemos, y entonces nos conformamos con un pensamiento crepuscular. Pero la cuestión de quien soy es central. Aunque esta cuestión pueda parecernos aparentemente trivial, de la respuesta que demos depende radicalmente que la educación pueda cumplir de forma plena y verdadera su esencia: llegar a ser el que eres (p. 345).*

La vida de cada cual es así un auténtico reto. Es un desafío que está lleno de alternativas, de posibilidades que le empujan a tomar decisiones continuamente. Decisiones con las que construye su presente y se proyecta al futuro. Decisiones a veces pequeñas, a veces de gran envergadura que, en cualquier de los casos, muestra su peculiar modo de estar en el mundo. “Para que el hombre pueda resolver problemas ha de poder previamente plantearse los, es decir, darse cuenta de la dificultad que representa para él vivir, actuar como lo que es, todo lo cual presupone, a fin de cuentas hacerse cargo de sí mismo” (Barrio, 1998, p. 32). Para poder actuar conforme a su propia naturaleza, en cuanto a persona que es, es necesario que se lo proponga, que lo quiera para sí. Ha de pensarlo, quererlo como bueno para sí, y como bueno también para otros.

*El hombre necesita aprender a ser lo que es porque la biología no se lo da resuelto, como a los demás animales. Para el hombre vivir es hacerse la propia vida. La iniciativa fundamental en el vivir humano corresponde al respectivo titular de esa vida –a cada hombre particular- supuesta una iniciativa absoluta sobre su ser, estrictamente creadora, y que, como tal, obviamente no es la suya. Cabe que el hombre decida ser de una u otra manera, pero uno no “es” –en el sentido de “existe”- como resultado de ninguna decisión propia. (...). Desde una existencia que me han dado, desde ella, tengo iniciativas, pero sobre ella no tengo ninguna (Barrio, 1998, p. 31).*

La vida no viene resuelta, cada persona se ha de emprender en ella. Claro está que primigeniamente son otros los que ayudan a cada cual a configurar el mejor modo de ser en función del ser personal, y posteriormente cada uno (siempre sin dejar de necesitar de los

demás), ha de tomar las riendas de la propia vida y proyectarse conforme a ella, si se sabe y se quiere. Ortega y Gasset (1965) afirma que

*A diferencia de todo lo demás, el hombre, al existir, tiene que hacerse su existencia, tiene que resolver el problema práctico de realizar el programa en que, por lo pronto, consiste. De ahí que nuestra vida sea pura tarea e inexorable quehacer. La vida de cada uno de nosotros es algo que no nos es dado hecho, regalado, sino algo que hay que hacer (p. 45).*

Considerar esto respecto a uno no es suficiente. Se ha de considerar siempre en función del otro, pues es sobre el que recae la acción educativa. Mirar a quien se tenga en frente, como hijo, como alumno, en calidad de lo que sea respecto a uno mismo implica que sin variar esta idea en cuanto a la persona, varía en cuanto a su ser nuevo y radicalmente distinto de mí y de los demás. Esto implica que cada proyecto de vida es nuevo. Se ha de ayudar a emprender como nuevo en la vida de los otros, no sólo en la propia vida. Cada acto educativo yendo en la dirección del ser personal es también radicalmente nuevo e irrepetible, pues recae sobre un ser nuevo diferente y por tanto esa acción es nueva en sí misma.

Visto así, la novedad adquiere una perspectiva diferente no en cuanto al resultado de las cosas sino en cuanto a la persona en sí. Y eso hace nueva cualquier cosa que cada ser humano emprende, pues se implica y pone de sí lo que otro no puede poner.

#### 4.2. Papel del arte en la acción educativa.

Conviene, a tenor de lo señalado, reflexionar acerca del papel del arte en la educación. (Nubiola, 2013) considera que “resulta del todo indispensable en el siglo XXI favorecer la educación artística en todos los niveles desde la primera infancia hasta la enseñanza para adultos” (p. 98). Sin embargo no siempre se favorece, ni se le da la relevancia que debiera tener. Parece que hay aspectos más importantes que necesitan ser trabajados en mayor medida, pero, son precisamente las disciplinas del arte las que enriquecen las facultades de la persona. Son las disciplinas del arte las que pueden ayudar a la persona en esa búsqueda del saber, en ese crecimiento personal que en esencia ha de perseguir la educación. Existe además otra cuestión importante en la actualidad a considerar, que es la cultura de la imagen. Está claro que ésta reporta grandes beneficios, pero si se abusa sucede que, como señala Nubiola (2013),



*Se atrofia nuestra vitalidad intelectual, nuestra capacidad de pensar. Ayer mismo me deslumbró la afirmación de Cristian Wiman, 'vivimos en un mundo que parece casi diseñado para erradicar la vida interior'. La vida íntima del espíritu es la fuente de libertad; de ahí brota toda la actividad creativa humana. Cuando se embota el espíritu se ciega también la sensibilidad (p. 98).*

De ahí el interés por conocer y ahondar tanto en las facultades que le son propias a la persona, como en sus notas definitorias. A la luz de ellas se puede encauzar la acción educativa en pro de un enriquecimiento desde el interior, que promueva ese poder darse, manifestarse, esa entrega a otros, en beneficio de la humanidad. Afirma Nubiola (2013) “estoy persuadido de que es sobre todo a través del arte como el espíritu humano podrá alzar su vuelo en el siglo XXI para superar el materialismo naturalista dominante que reduce los seres humanos a simple biología (p. 98). Propone el arte entonces como vía fundamental para recuperar el pensamiento libre, para lograr mayor altura y mejor desarrollo de las potencias y facultades propiamente humanas. Afirma que el arte y la cultura son cruciales en el desarrollo de la persona, en su crecimiento. No es posible prescindir de estas, pues sin ellas “desaparecería el pensamiento libre y -como diría Hannah Arendt- nuestras vidas singulares se tornarían superfluas” (Nubiola, 2013, p. 99).

En la medida que la persona establece un diálogo con los grandes, en la medida que los conoce, los entiende, se acerca a ellos con verdadero afán de abrirse a la realidad interior que ha quedado plasmada en una manifestación artística o cultural se produce un enriquecimiento interno que comienza en las facultades más inferiores, hasta empapar las superiores. Esto produce una necesidad de seguir conociendo más, profundizando más. En la medida que la sensibilidad se despierta y se deja enriquecer, todo el ser vibra en esa experiencia arrebatadora, pero no queda saciado, busca más. En este mismo sentido (Pirfano, 2012) sostiene que:

*La posibilidad de dialogar con los grandes nos hace grandes, y constituye una virtud imprescindible del verdadero artista, del intérprete fiel y profundo, así como de cualquier persona que desee llevar una vida dotada de profundidad y riqueza. Si, por el contrario, el hombre se acostumbra a pelear contra los liliputienses de su día a día- exteriores e interiores-, corre el peligro de acabar empequeñeciéndose él mismo (p. 15).*

Cuando la persona se asoma al mundo con la mirada de un niño, asombrándose por las cosas más pequeñas y aparentemente insignificantes, parándose ante cada nuevo

descubrimiento, deleitándose en él, deteniéndose en cada avance, manifestando la maravilla y el gozo que le supone cada logro, cada novedad descubierta. Cuando la persona cultiva esa mirada nueva ante todas las cosas, las personas, los acontecimientos que suceden y conviven con ella, entonces es capaz de asombrarse ante lo cotidiano y entender que la novedad se produce cada día en el mismo, en su contacto con el mundo, con las personas.

*A los ojos de la mayoría de los mortales, un partido de fútbol, un martillo neumático o una ecuación diferencial no pueden ser consideradas realidades bellas. Yo pienso lo contrario. (...) Tal vez el problema se encuentre precisamente en esos 'ojos de la mayoría de los mortales'. (...) No alcanzan a distinguir con nitidez formas, colores, proporciones, texturas. No consiguen caer en la cuenta de que todo, absolutamente todo está transido, penetrado de un fulgor especial (Pirfano, 2012, p. 17).*

Es un requerimiento fundamental que todo maestro mantenga vivo en cada alumno esta forma de enfrentarse al mundo. Es en los albores de la vida de infancia cuando está más permeable o receptivo. Luego se observa que se va perdiendo, con el paso de los años, salvo en aquellos casos en los que se ha procurado mantener vivo y enriquecer. Pero en la mayoría queda apagado y no es una mera cuestión de que unos pocos lo tiene por genética y otros, por desgracia no. La persona, toda persona tiene unas facultades y unas notas que le lo definen y en las que queda latente la posibilidad de crear. Corresponde al maestro dar respuesta a las necesidades de enriquecimiento y perfeccionamiento personal que precisa el alumno, porque se entiende que

*Todo hombre, por el hecho de serlo, está capacitado para acceder a ese algo que brilla escondido como el rescoldo entre las cenizas. En esto consiste el caer –en sentido casi físico- en la cuenta. Es ésta una caída que no se puede provocar, sino que, más bien, se tienen que dar las condiciones que la faciliten. Paradójicamente, para caer tendrá que subir. Tendrá que someterse a duras pruebas de ascesis, de costoso ascenso por empinadas crestas que, sin embargo lo conducirán a paisajes sobrecogedores, a experiencias de éxtasis. En esta salida de sí mismo, el hombre aprenderá a habitar el mundo de una manera diferente, luminosa, verdadera (Pirfano, 2012, p. 18).*

Evidentemente esto supone un reto. Supone que la persona salga de un estado de letargo, de pasividad y tome libremente la decisión de crecer, de tomarse la vida en serio, sabiendo hacia dónde va y comprometiéndose con ella con el convencimiento de que no será fácil, pero que es en la dificultad, en la duda, en los momentos de dolor o de soledad donde puede enfrentarse consigo mismo y crecer. Ese enfrentamiento supone que ha sido capaz de salir de

sí mismo, abandonar el “ensimismamiento” que le mantiene atado e inmóvil. Pirfano (2012) propone que para adentrarse en este camino son indispensables unos requisitos,

1. En primer lugar, una cierta y sana distancia respecto al mundo y a uno mismo. Entiende que “este nuevo modo de instalarse en el mundo es el que nos permite afrontar los sinsabores y trallazos de la vida –por lo demás inevitables- con un talante creativo y fértil” (p. 19). Señala que aunque las circunstancias se tornen difíciles, duras, una persona que vive la vida de un modo creativo no permite que éstas le abatan. Pero afirma que para lograrlo es “preciso mantener la sana distancia de que hablábamos. Esta peculiar manera de mirar descubre –des-cubre- lo que se esconde allende la materialidad de las cosas y la factilidad de los hechos” (p. 21). Es muy interesante el modo en que introduce el autor el término *des-cubre*, como aquello que es capaz de alcanzar la persona que mira a su alrededor con detenimiento de modo que quita el velo por el cual se mira cuando uno se sumerge en la prisa, la comodidad, o el dejarse llevar. En el momento en que la persona es capaz de detenerse y detener lo que ocurre, quitar ese velo y contemplar la realidad, y a la persona, tal cual es, entonces *conoce* efectivamente lo que las cosas *son* de suyo. La realidad adopta otra forma y se comprende en sí misma.
2. Es segundo lugar, la apertura. Esta sería como el segundo paso que tiene lugar como consecuencia del distanciamiento y el *des-cubrimiento* de la realidad y de la persona. Es después cuando libremente puede abrirse, y se da cuando tiene lugar en la persona esa “fascinación por lo obvio, por lo prosaico, por lo cotidiano, cuyo carácter festivo estamos llamados a descubrir. Nada mejor que la reflexión estética como vía de penetración en esa nueva manera de contemplar el mundo” (Pirfano, 2012, p. 21). La fascinación, el entusiasmo, la admiración son conceptos en los que uno se detiene, los ansía, y una vez asidos, colman. Alumbran el interior y comprometen cuando lo que se está admirando es una realidad plena. Se puede entender entonces, como señala Polo (1995) que, por un lado, “la admiración tiene que ver con el asombro, con la apreciación de la novedad: el origen de la filosofía es algo así como un estreno. A ese estreno se añade el ponerse a investigar, aquello que la admiración presenta como todavía no sabido” (p. 22). Así tanto el asombro como el entusiasmo, se entienden no como consecuencia de que lo que se mira es de suyo “entusiasmante” o “admirable”, pues dos persona pueden mirar lo mismo y sin embargo puede solo entusiasmarse o admirarse una de ellas. En este sentido podríamos decir que el entusiasmo es una

“actitud del modo en que se mira” (Pirfano, 2012, p. 21), como lo es de igual forma la admiración. En el caso del entusiasmo, nos detendremos un poco más por lo que la palabra de suyo evoca, pues supone salir de uno mismo. Para entusiasmarse es necesario haberse distanciado con respecto a uno mismo, para poder mirar la realidad tal cual es y haber sido capaz de abrirse a ella para aceptarla en su totalidad. Como señala el autor citado con anterioridad, “lo contrario de vivir entusiasmado es vivir ensimismado” (Pirfano, 2012, p. 21). Esa salida de uno mismo, del que vive entusiasmado le permite estar en un estado continuo de *des-cubrimiento* de cuanto hay o acontece a su alrededor. Las cosas no pasar inadvertidas, se percibe cada detalle.

*La mirada del que está entusiasmado, por lo contrario, des-cubre constantemente el fulgor latente, (...) Hay una sabiduría del balbuceo, en la aceptación etimológica de sabiduría –sapida scientia, ciencia sabrosa-, reservada a aquellos que se acercan al mundo con temor reverencial, con la conciencia de que han de adentrarse por sus sendas descalzos (...). Nuestro modo de mirarlo configura nuestra manera de entenderlo y de habitarlo. O lo que es lo mismo, nuestro despliegue biográfico e interpersonal (Pirfano, 2012, p. 22).*

Por otro lado, el que mira con admiración, entendiendo que el prefijo *ad-* indica dirección, supone que se mira sabiendo qué se mira, teniendo un conocimiento previo y una voluntad firme de que se quiere uno parar sobre esa realidad y ya no quedarse mirando, sino admirarla en su totalidad y entonces degustarla.

Se pone aquí de manifiesto cómo cuando se enriquecen las facultades de la persona procurando que estas se pongan en marcha de la forma más plena posible, desde los sentidos externos, los internos... hasta las facultades intelectivas y volitivas; cuando se preparan las potencias propiamente humanas para mirar el mundo y a la persona en su plenitud, entonces solo es posible caminar por él con admiración. La sensibilidad, la afectividad se ponen al servicio de las potencias superiores, las mueve. Comprendemos y habitamos en el mundo de otro modo que es en sí nuevo por el simple hecho de que cada uno lo comprende y lo habita en función de su ser único e irrepetible. Aporta entonces novedad, cuando efectivamente se distancia y se abre sin temor, y se da, se manifiesta primero, como ser que aprehende el mundo, las cosas y a los demás como sólo él puede hacerlo, en segundo lugar como ser que pone algo nuevo en él al existir y actuar humanizándolo.

Es muy interesante observar cómo, en esta línea Pirfano (2012) dibuja cómo sucede con uno de los sentidos, el gusto, que podría tomarse como referencia de lo que sucede con cualquier de los demás sentidos si se educan adecuadamente.

*El gusto, el gustus, se prueba a partir de la menos cantidad posible del objeto degustado, de la toma más leve, de la pieza mínima, como una muestra de laboratorio que el investigador somete a los más finos análisis. Es prueba, ensayo, destreza, distinción tanto como degustación. El gusto reúne así el sabor de lo sensible y la verdad de lo inteligible, que discierne lo justo de lo falso (...). Como logos, el gusto vincula, reúne saber y sensación, los acuerda como se acuerda un instrumento, escoge y sopesa el tiempo que desgrana y gusta la sustancia de las cosas (p. 34).*

Está claro que lo que aquí sugiere el autor no hace exclusivamente referencia al deleite sensorial... pero sí deja entrever que desde el inicio de la sensación (entendida como aquella cualidad de la cosa captada por cada uno de los sentidos externos), bien trabajada para que capte con toda la riqueza posible, pasando progresiva y ordenadamente, y con riqueza, por cada una de las facultades de la persona, ésta queda acrecentada. Por esto mismo afirma que supone el “acceso poético a la verdad íntima de las cosas. Esto requiere el concurso del entendimiento, así como la educación de la capacidad de observación y la formación del gusto” (Pirfano, 2012, p. 34). Efectivamente han de educarse todas las potencias humanas, para favorecer que la persona pueda adentrarse en la realidad del mundo y en la realidad de las personas de la forma más profunda posible y así humanizarlo, humanizarse. Así lograr el fin al que está llamado, ser persona, lo mejor posible.

Se torna por tanto indispensable una formación en este sentido, donde el arte y la cultura adquieren un papel indiscutible. La educación que se lleva a cabo así, desde las facultades inferiores a las superiores, procurando en la mayor medida posible promover al máximo el enriquecimiento de cada una de ellas, sabiendo que unas revierten inevitablemente en las otras, es necesaria. Es la puerta que permite a la persona saborear el mundo, mirarlo, paparlo... aprehenderlo y habitarlo con verdadero entusiasmo.

*La facultad de observar y de sacar partido de sus observaciones no pertenece sino a aquel que posee, al menos en el orden de su actividad, una cultura adquirida y un gusto innato. (...) En cuanto a la cultura, es una especie de domesticación que, en el orden social, confiere el pulimiento de la educación y alimenta y perfecciona la instrucción. Esta domesticación se ejerce también en el dominio del gusto, y éste es esencial al*

*creador, el cual debe sin cesar refinarlo para no perder su perspicacia. Nuestro espíritu, como nuestro cuerpo, requiere un ejercicio continuado; se atrofia si no lo cultivamos* (Pirfano, 2012, p. 38).

Compete a la educación, al que forma, al que ayuda al crecimiento evitar que se produzca esta atrofia. Su propio quehacer bien orientado al fin que persigue, debe convertirse en una deliberada búsqueda cotidiana del enriquecimiento propio y de las personas que tiene en sus manos. Debe desear cultivarse, llenarse, enriquecerse de forma casi sistemática y continua. Esto no supone simplemente llenarse de conocimientos, ni llenar a los alumnos de conocimientos determinados, sino que es en sí mismo un ejercitarse en “esa peculiar manera de mirar al mundo día a día, constantemente, habitualmente. Es absolutamente necesario aplicarnos con tesón a la formación del propio gusto, para que éste no nos conduzca a destinos espurios” (Pirfano, 2012, p. 38).

El arte como la educación es una vocación. El que así lo vive, lo sabe y se siente comprometido con ello. No puede enfrentarse a este quehacer de cualquier modo, o de forma superficial. Tiene una honda necesidad de profundizar en esta realidad de la educación, en la realidad de cada persona sobre la que recae su acción educativa. El verdadero artista, el verdadero maestro “siente la responsabilidad de poner esa fuerza creadora al servicio de los demás hombres. No tiene derecho a adueñarse de un poder que no es suyo; ni mucho menos de ponerlo al servicio de ninguna ideología –sea del color que sea- ni de las veleidades de sus propias patologías” (Pirfano, 2012, p. 44). Esto sugiere además que debe andar de puntillas sobre esta realidad, con gran humildad y respeto ante ella, sin dejar de asombrarse ante el mundo, creado, entendiendo que es un simple mensajero, una ayuda para que otros puedan adentrarse en el mundo y en la persona también de puntillas y con admiración.

Al igual que el artista que compone una obra musical, una escultura un poema o una pintura... se topa con el misterio, se familiariza con él, de tal forma que no lo entiende como algo que pulula entre las sombras sino en la luz. Así el maestro, la persona en su encuentro con otra intimidad palpa el misterio de la vida humana y puede admirarse diariamente ante él. De la obra de arte, la composición musical o la creación poética Pirfano (2012, p. 54) afirma que “el misterio forma parte de la materia misma de la que está entretejida la creación poética. Y lo que es más importante, es lo que permanece intacto a lo largo de los siglos. No puede cambiar; permanece inmutable”. Por tanto es a través del arte como es posible despertar y enriquecer aquello que hace a la persona ser tal persona. Así señala el autor citado que

*Frente a la opinión francamente extendida, debemos afirmar con contundencia y arrojo que el arte no está hecho para el pueblo, sino para la persona. La verdad poética acontece en un acto de conocimiento personal. Es equiparable, por tanto, al conocimiento amoroso. El amor y el arte son personales; preguntan por un tú, no por el vosotros, por la masa anónima y persona. No es el arte el que debe descender, sino la persona la que ha de ascender (Pirfano, 2012, p. 59).*

Es entonces, efectivamente, en el verdadero conocimiento amoroso donde las personas se *des-cubren*. En ese encuentro es el amor al otro el que *des-vela* lo que otros no son capaces de ver, de esta forma *se conoce* al otro como nadie lo conoce. Así ocurre con la obra de arte, y así debe ocurrir entre el maestro y el aprendiz. Ayudarle a *des-cubrirse* y salir de sí mismo, distanciarse y abrirse para salir del ensimismamiento, y entonces, en esa apertura poder *des-cubrir* el mundo y a las personas tal cual son, y en profundidad y aprehenderlas con el convencimiento que siempre es poco, de que siempre es insuficiente, de que siempre queda mucho más por *des-cubrir*. Y esto es en sí plenamente *enTUsiasmante*.

*En la obra de arte auténtica acontece la verdad de manera de des-ocultación, des-velamiento. (...) Cuando el observador se encuentra en disposición de poder acceder a la verdad latente en la obra de arte, ésta irrumpe con enorme fuerza y brinda una claridad y una dicha inefables (Pirfano, 2012, p. 64).*

El arte nos brinda la posibilidad de enriquecernos. Abre la puerta a la contemplación, a ese “mirar abiertamente: mirar en suspenso, es decir, sin intención de comprender desde un primer momento (...); es dejarse sorprender por la existencia de lo que miramos, por la riqueza del contenido que se va descubriendo progresivamente” (Carricas, 2013, p. 136). Prescindir de él en educación, sería una atrocidad y una manera inútil de poner los esfuerzos en el lugar equivocado. Pero es necesario, para que sea realmente enriquecedor y cauce de formación, que sea auténtico, veraz, pues

*Si la obra de arte es auténtica y legítima, en ella acontece la verdad. Y en esa medida resulta bella, grande, poderosa. Esta belleza reclama tanto el concurso de la razón como el de la sensibilidad, del logos y del gusto. El acceso a la obra artística, por tanto, compromete a la persona completa, a su entendimiento y a su voluntad. Nos permite conocer el mundo y a nosotros mismos en lo más íntimo y real. Y ese conocimiento nos interpela; solicita de nosotros una respuesta. Por eso el arte puede hacernos mejores (Pirfano, 2012, p. 65).*

Esto sucede siempre que la sensibilidad externa e interna está trabajada. Sucede cuando las facultades de la persona son formadas con plenitud. Entonces es posible que conozcamos de este modo y que ese conocimiento efectivamente nos interpele, no nos deje indiferentes, sino que nos despierte, nos active y nos ponga en marcha. Es así cuando se puede manifestar el modo peculiar y radicalmente único de cada.

Pero es preciso para ello que cada cosa sea comprendida según su esencia. De igual manera que se ha querido entender la noción de educación y de persona, si aquí se quiere destacar el papel del arte en la educación es preciso entenderlo precisamente en el lugar que ocupa. Por ello es interesante recoger lo que Pirfano (2012) considera respecto a lo que una obra de arte debe contener como característico para que sea auténtica. Así señala que en primer lugar ha de entenderse que la obra en sí es una cosa, un objeto. “Sin la obra de arte, en sentido físico, no puede haber arte. La obra de arte no está en la mente del artista, ni en el proceso de creación, ni en ninguna parte” (p. 67). Es necesario que tenga lugar un proceso de creación, entre la idea que se tiene en la mente y su manifestación, que puede culminar en una forma de lenguaje, palabra, verso, puede quedar plasmada en un lienzo, una partitura o un bloque de mármol. De este mismo modo la persona en su vida cotidiana, en sus quehaceres, en su trabajo, puede poner todo esto de manifiesto, que tendrá mayor altura o valor cuanto más riqueza interior posea. Tanto las obras de arte como los propios actos humanos pueden quedar guardados y ser traídos al presente:

*Las creaciones artísticas pueden ser añoradas, como vemos, porque también están presentes en su ausencia. Cada obra de arte inaugura un mundo que, por así decir, está dotado de vida propia: una vez nacida la obra, no vuelve a morir. Por eso las obras artísticas viven en su coseidad pero no se agotan en ella (Pirfano, 2012, p. 67).*

Esta afirmación haya sustento en la radicalidad de la persona, en la novedad personal, en las facultades y notas que le son propias. Tal es el hombre, tales son las creaciones que de él manan. Pueden ser así, nuevas porque de suyo la persona lo es. La persona puede permanecer inmortal en el recuerdo de quien contempla de nuevo su figura viva y en él se recrea y convive. Una vez nacida la persona, manifiesta su carácter único, y queda su recuerdo en la memoria de quien lo trae al mundo, como no olvida el artista la creación nacida de sus manos. A través del arte, de las obras de arte, del trabajo del artista, del proceso de creación, nos acercamos de un modo impecable a las realidades más humanas, a lo que le es más propio a la persona. Se entiende entonces la segunda característica de la obra de arte auténtica según este autor, y es que es única e irrepetible, como lo es la persona. Se puede plagiar, copiar, se puede reproducir,



pero en esencia cada una de esas reproducciones son cualitativamente diferentes del original y entre sí.

3. Finalmente, la tercera característica que acompaña a la obra de arte auténtica es que crepita. Señala el autor que “cada creación artística está en constante tensión; inaugura un mundo que se mantiene en un estado permanente de interpelación” (Pirfano, 2012, p. 73). De igual manera que la persona que es auténtica, aunque no hable, por su modo de actuar nos interpela, la obra de arte auténtica se dirige a nosotros, nos habla, nos pone en estado de cuestión. En este sentido conviene de nuevo destacar su importancia en educación, pues la obra de arte pone en estado de alerta la inteligencia y la voluntad, y cuando llega a tocar de lleno a la persona, la mueve. Interesa que esto suceda, pues “al dar cuenta de la verdad más íntima y fundamental del hombre –su dignidad, su irrepetibilidad-, el arte se presenta como una de las más imponentes vías de conocimiento, como una auténtica fuente de revelación” (Pirfano, 2012, p. 74). Poco más queda que decir respecto a su radical importancia en la acción educativa. Y no sólo queda supeditada al acto reglado de educar, sino que cuando esto se lleva a cabo en la propia vida, de manera plena cambia completamente el modo de estar en el mundo, pues

*La vida cotidiana y corriente puede ser vivida de una manera creativa y fecunda. La receta para conseguirlo está en ese ‘aniñarse el alma’ de que habla Huizinga: en optar por la sabiduría del niño, por la seguridad del que duda, del que se fía. Sólo el que procura vivir en un estado de permanente asombro ante lo prosaico, es capaz de hacer de su vida una vida poética. Y la vida poética siempre es lúdica. Esa vida cotidiana ya no es una vida corriente. Únicamente es corriente – carece de profundidad y de peso- la vida del que es vivido desde fuera; la del que abandona la ilusión del niño y pierde la capacidad de entusiasmarse (Pirfano, 2012, p. 76).*

Conviene entonces comprender cuanto de lúdico tiene el arte, pues de esta forma se adentra uno en su misterio con la visión del niño que se asombra ante todo lo que le acontece. Es el modo de asombrarse humilde del que desconoce, pero atrapa ese nuevo aprendizaje, y descubre dentro de sí el gozo de aprender algo como nuevo y que se hace nuevo en su ser único, pues no lo aprehende nadie igual que lo hace él. Acontece cuando uno se deja guiar como lo hace el niño, seguro de que el que le guía sabe más, dejando todo engreimiento respecto a lo que pueda conocer de antemano, soltando los lastres y prejuicios, para adentrarse

en la realidad de un modo más limpio. Es en el lugar más íntimo de la persona, donde pueden conjugarse estos aspectos. Es ahí donde tiene lugar el encuentro entre las intersubjetividades, entre su intimidad y lo más íntimo que hay en el mundo. Es ahí donde puede encontrar lo que las cosas son en sí mismas y entonces palpar su belleza.

Con anterioridad se ha asemejado el arte con el amor, al afirmar que en ambos casos se *des-cubre* algo o a una persona y tiene lugar el entusiasmo hacia lo conocido. Se presupone esto mismo en la persona del maestro, que por un lado es capaz de *des-cubrir* a la persona que tiene delante, y a su vez *des-cubrirle* el camino que tiene por delante y la vida que puede construir respecto a sí mismo. Así cobra sentido que el docente apasionado, el maestro entusiasmado no se queda indiferente ni deja indiferente. Pasa por el mundo aportando pues hace suyo lo que enseña, lo llena de vida y ayuda al aprendiz a hacerlo igualmente suyo, tomar partido y ponerse en marcha. Se apasiona por la vida y apasiona a otros ayudando a salir del ensimismamiento que les tiene encarcelados y embotados.

Esto que se argumenta está por tanto al alcance de todos. Sabemos que el obrar puede ser inmanente o transeúnte, y que toda persona está capacitada como persona que es para hacer de un modo y otro. Entonces, si estamos entendiendo que el obrar poético (el obrar de aquello referente a lo artístico, revierte en el sujeto que lleva a cabo la acción, entonces entendemos que la persona puede crecer, interiormente cuando lleva a cabo dichas operaciones. “Por este motivo, siempre se ha considerado que el obrar poético es más perfecto y elevando que el práctico, aunque ambos resultan imprescindibles, y ninguno de los dos da en un estado químicamente puro” (Pirfano, 2012, p. 86). Es precisamente por esto que se da la confusión respecto a que las capacidades creativas o el desarrollo de una serie de cualidades artísticas le son propias solo a algunas personas, sin embargo lo que evidentemente está faltando en esta argumentación es un conocimiento profundo de la persona, porque

*Lo más importante para llevar una vida creativa y fértil no es el hecho de realizar tareas de un tipo u otro (transeúntes o inmanentes). Si así fuera, la vida plena y lograda solamente estaría reservada a unas pocas personas. Lo verdaderamente nuclear es el espíritu con el que se desempeña lo que uno tiene entre manos, sea lo que sea. El enamorado –entusiasmado– siempre es creativo, porque el amor es ocurrente, imaginativo, fértil. El que vive de esta manera, procura dar siempre lo mejor de sí y, en esa medida, crece personalmente también en el cumplimiento de procesos estrictamente técnicos y aparentemente transeúntes (Pirfano, 2012, p. 87).*

El auténtico artista, el verdadero maestro, realiza su misión, que es siempre insustituible como ser único e irrepetible que es, con pasión de enamorado. Es la persona enamorada, la que es capaz de *entusiasmarse*, y saliendo de sí misma dar lo mejor de sí. Convierte su vida en una auténtica obra de arte, y puede suscitar que otros hagan de igual modo, y así poder humanizar más el mundo. El camino del arte puede abriarnos senderos inescrutados, puede convertirse en el lugar donde hacer resurgir esas capacidades que le son propias al hombre, pues como señala Carricas (2013),

*El arte con su fuerte radicación en la persona, es apertura como lo es ella. (...) Es necesario recuperar una actitud contemplativa que nos libraré de caer en nuevos reduccionismo. Saber vivir el arte será una estupenda escuela de aprendizaje: un buen artista tiene algo de filósofo y también necesitamos filósofos que tengan algo de artistas* (p. 147).

Se necesitan maestros y docentes universitarios que tengan mucho de artistas, mucho de filósofos. Se necesitan personas que enamoradas de su profesión transmitan esa pasión a los alumnos, sean capaces de despertarles e incentiven en ellos la necesidad de aproximarse apasionadamente al saber, la necesidad de formarse de manera continua pues experimentan tras el gozo del aprendizaje la insaciable sed por saber, por conocer más, por crecer. La capacidad de contemplar es inherente al ser humano, como lo es la capacidad de disfrutar, de percibir la belleza del mundo. No son aspectos exclusivos del arte, ni tampoco en el arte encuentran su forma más elevada, sin embargo, el arte “se fundamenta especialmente en la contemplación (...) consiste en profundizar en el ser de la persona humana” (Carricas, 2013, p. 136). Pero aunque sea asequible a todos, no por ello significa que sea sencilla su adquisición, aunque sea de los aspectos más necesarios hoy en día. Por tanto es fundamental formar el gusto, ir adquiriendo un criterio estético, avanzar y conocer con profundidad los diferentes ámbitos que pergeñan la cultura en la que se vive y otras culturas. Es primordial profundizar en cuestiones que son propias del espíritu, y saber enfrentarse al mundo saboreando la ironía y con gran sentido del humor. Como señala Pirfano (2012), “todas estas capacidades devuelven al hombre la dignidad perdida, mancillada o negligentemente olvidada. Sólo de esta manera, el hombre puede reconocerse de nuevo a sí mismo. Es mucho, por tanto lo que está en juego. Si el hombre pierde de vista lo que lo hace verdaderamente hombre, pierde lo mejor de sí mismo” (p. 92)

La apuesta por el arte se convierte así en un aspecto vehicular, que no puede ni erradicarse ni olvidarse, ni tratarse como un aspecto transversal sino como algo integrado en el

propio modo de hacer del docente. Apasionarse por la materia, por la educación, y entender lo más radical de la persona, pasa primero por una necesidad de pararse ante el mundo, ante las cosas, ante las personas y contemplarlo sin prisa. El arte nos aporta algunos de los principales modos de obrar que nos abren la puerta hacia este camino.

*El arte apunta directamente a la persona, y en razón de ello es una manifestación privilegiada de la intimidad y por lo tanto también posibilidad del abandono o detección del límite mental. Es conveniente estar abierto a lo artístico porque manifiesta el despliegue de la intimidad personal, dándonos muchas claves para comprenderla* (Carricas, 2013, p. 147).

## 5. Conclusión del Capítulo I

A lo largo de este capítulo se han recorrido aquellos aspectos que se consideran pertinentes cuando se quiere comprender y adentrarse en la realidad sobre la que se realiza este estudio de caso. Por tanto, se ha considerado preciso sumergirse en algunas de las cuestiones pedagógicas, antropológicas y filosóficas que empapan el modo de pensar y sobre las que se articulan los modos que los docentes tienen de afrontar el propio quehacer educativo. Conocer el sentido y significado que se da a la educación y la concepción que se tiene de la persona en este contexto se convierte en un aspecto radical para entender el lugar que ocupa la creatividad y su sentido, sin sobrevalorarlo ni minusvalorarlo. El objetivo principal es encontrar el sitio donde es posible comprenderla, donde adquiere relevancia y desde la perspectiva que se puede atender desde el fin de la educación, y desde las facultades de la persona, y notas que la definen fenomenológicamente. De la mano de algunos de los autores más representativos y relacionados con el contexto de estudio se han recorrido aspectos de la educación como son, por un lado, la noción de educación considerándola desde su sentido etimológico, el significado humano que esta tiene, las notas y facultades de la persona, para así poder entender hacia dónde va su crecimiento, hacia donde se debe dirigir la educación y qué debemos comprender antes de adentrarnos en esta realidad que se investiga.

La cualidad de inacabado que tiene la persona humana al nacer, abre ante él un horizonte amplísimo a la posibilidad. Todo en él está por hacer y aunque al principio necesitará de la asistencia de otros para crecer, supone que él va a ser a lo largo de toda su existencia el agente y motor clave para que su ser como persona llegue realmente a ser un éxito

o no. Su prematuridad le da una condición de indefensión que requiere la asistencia de aquellos que, en primer lugar le dan la vida y, en segundo lugar, de aquellos que están cualificados para ayudarlo a ser lo que es. La educación por tanto es una clave fundamental, en la medida que se encamina a ser realmente una ayuda a su crecimiento en cuanto a persona que es, entonces será efectivamente una buena guía, una buena ayuda, una buena educación. Fundamental es entonces que quienes llevan a cabo la acción educativa comprendan bien hacia donde van, tengan claro el fin último al que se dirigen. Esto supone además que tengan un sólido conocimiento antropológico, pues si han de ayudar a crecer, si han de promover que la persona sea lo mejor posible persona, es necesario que conozcan en profundidad qué es ser persona. En su conocimiento además se pone de manifiesto el lugar e importancia que tiene la creatividad en la formación de la persona, por un lado en cuanto a las notas que lo definen, y por otro en la repercusión y crecimiento de cada una de sus facultades, desde las inferiores hasta las superiores y en su relación.

De sus notas mana que es en la intimidad de la persona donde se pergeña y se cultiva todo cuanto recibe, del mundo, y de los demás. Es aquello que le va constituyendo en mayor medida como ser único y diferente, en función de su biografía, su características físicas y los aspectos psicológicos propios de cada cual. Es ahí donde se fragua su modo peculiar de ser en el mundo y es ese interior el que puede enriquecer, acrecentar. A partir de él y de la riqueza que de él mane así será, por su propia libertad, su modo peculiar de darse a otros, manifestarse, de dialogar con otros y con el mundo circundante. De esto se deriva que la creatividad es esencialmente el modo concreto y único de estar cada persona en el mundo.

De sus facultades y potencias deriva también la comprensión del lugar que ocupa la creatividad en su desarrollo de la persona, y por ello, cómo ha de considerarse en la acción educativa. Si entendemos que existen unas facultades que muestran una jerarquía concreta, entendemos que desde que los sentidos externos se ponen en funcionamiento y captan las sensaciones, en la medida que esas sensaciones son ricas y se ha cultivado la capacidad de mirar, oler, escuchar, y palpar el mundo con intensidad y riqueza entonces es posible que se cultive y desarrolle la percepción con mayor riqueza, y a su vez sean en mayor medida ricos o tengan una mayor posibilidad de acrecentarse los sentidos internos, entre los que encontramos a la imaginación. Pero que se ha de tener claro que sin el resto de sentidos internos la imaginación no tendría la riqueza que requiere. Todas ellas son la antesala, junto con el dominio y cultivo de las facultades apetitivas sensibles, de las facultades superiores, intelectivas, propias de la persona. En la medida que están enriquecidas las facultades

inferiores todas las capacidades de las que está dotada la inteligencia podrán enriquecerse, crecer y mejorar también. Por un lado en la inteligencia, en el propio modo de pensar se pone de manifiesto de nuevo la novedad personal, el modo de establecer asociaciones, enjuiciar, reflexionar y especialmente en el momento en que la persona se pone a contemplar, delata un modo radicalmente único, nuevo de estar en el mundo. Con el pensamiento vuela, puede crear realidades, puede proyectarse, unir pasado, presente y futuro de un modo que sólo él puede hacer. Cuanto más enriquecidas estén sus habilidades de pensamiento, más cultura tenga, y más posibilidades y habilidades de trabajo haya desarrollado... en definitiva, cuanto mejor estén cultivadas sus facultades de la persona, más posibilidades de aportar, de manifestarse, de mostrarse de una manera diferente. Por otro lado, es su propia libertad se pone también de manifiesto que en su modo de obrar la creatividad está de nuevo presente. Como artífice de su propia vida ha de tomar las decisiones adecuadas a lo largo de su existencia que le conduzcan a ser, siempre libremente, la mejor persona posible y ayudar a otros a serlo también. Conocerse y conocer es entonces un aspecto fundamental. La riqueza de la inteligencia, la apertura del conocimiento será fundamental para que la libertad pueda proceder de la manera más libre posible.

Esto además ha de estar claro en la mente de quienes llevan a cabo la acción educativa, para que no se produzca una disgregación del fin, sino que haya una unidad bien integrada entre todos los fines parciales que configuran la acción educativa para así alcanzar el fin final. En la medida que se considera que hemos de conducir al hombre al mejor estado de hombre en cuanto hombre que es el estado de virtud, adquiere una gran relevancia la felicidad, y cómo se llega a ella a través de la contemplación. Se entiende contemplación como una modo concreto de “mirar” al mundo según cada cual lo mira, con todas las facultades, pero radicalmente es un “mirar intelectual” que empieza y acaba en el mismo acto y que es completo y pleno en sí mismo. En este acto se dan en el mismo instante los actos propios de las dos facultades intelectivas, la inteligencia y la voluntad, a través del conocer y el amar.

Por tanto, cada persona ha de construirse, no constituirse como tal, pues eso no cambia nunca. Sin embargo, puede ser mejor persona en la medida que “se hace” conforme a su naturaleza. Él mismo es el que articula y crea su propia vida a partir de una vida que le ha sido dada, y la articula en el momento presente y como proyecto de futuro. Además, como ser único e irrepetible que es, es en sí mismo novedad. Nadie es igual que él y nadie como él puede ver, modificar, hacer las cosas como él las hace. Este “hacerse” es continuo durante toda la vida,

pues como se ha visto su crecimiento es irrestricto. Para ello ha de aprovechar bien el tiempo que tiene para que su crecimiento esté bien orientado hacia un “hacerse” conforme a su ser.

De estas disertaciones, y aludiendo a la similitud de este modo de proceder respecto al modo propio de los procesos que se hallan sumergidos en toda manifestación artística, se propone el arte como vía de enriquecimiento, y un camino interesante a considerar en el ámbito educativo como sustento, no como algo que se aprende de forma transversal. Es sustento de lo que se viene argumentando, pues puede permitirle a la persona cultivar sus facultades, y crecer en cuanto a las notas que lo definen fenomenológicamente. A partir de ahí es posible iniciar una carrera de crecimiento propio, y de ayuda al crecimiento de otros, de aportación y mejora a la sociedad.





## CAPÍTULO II

### Creatividad en el marco universitario

#### 1. Introducción

*“El universo personal comparte con todos los universos cada uno de los elementos que le son comunes: estructuras, concepción de orden, movimiento, equilibrio, proporciones, armonía, etc., siendo cada uno de estos factores matizado dentro de la perspectiva propia de cada disciplina. El motivo por el cual estos elementos se comparten y encuentran afinidades es porque todos, absolutamente todos, provienen de un mismo universo, el universo común que recoge a cada una de las manifestaciones del arte y de la ciencia y pone de manifiesto estos aspectos que se repiten de manera periódica”*  
(Castro, 2009, p. 334)

Sabiendo que el cometido de esta investigación es conocer cómo entiende la creatividad el profesor universitario de un contexto concreto, se han recogido en el capítulo anterior algunos de los aspectos más relevantes que configuran la realidad de estudio y que entendemos es necesario comprender, antes de adentrarnos en el concepto de creatividad. Tras haber enmarcado la creatividad en cuanto a la persona y en cuanto al fin educativo, entre otros aspectos, conviene ahora situarla conforme a diferentes cuestiones que son de igual forma pertinentes. Como señala Solar (2006)

*El interés por la creatividad responde a las nuevas demandas por generar cambios en los procesos formativos en todos los niveles educativos, ante escenarios generados por las nuevas tecnologías de la información, el acelerado avance de la ciencia, la globalización e internacionalización de las instituciones, las problemáticas sociales, en el nuevo paradigma de la complejidad (p. 275).*

Estos requerimientos plantean el reto de acercarse al saber con la actitud humilde de quien comprende su inmensidad. Es por esto por lo que en este segundo capítulo se recogen algunos aspectos que, sin abordarse con la hondura y complejidad que debieran, al menos se plantean como principio de futuras investigaciones y como un tímido atisbo de una parte pequeña de lo que se puede conocer acerca de la creatividad.

El recorrido que se realiza pretende, en primer lugar acometer y entender lo que otros investigadores han encontrado en estudios similares. Algunas de estas investigaciones sirven, como se verá, de inspiración tanto en aspectos relacionados con la teoría como en la metodología de investigación que entraña este estudio. Tomando estos trabajos como punto de referencia, se ha considerado conveniente percibir la creatividad desde la transdisciplinariedad, pues se entiende que son muchas las disciplinas que vierten conocimiento científico al significado y comprensión de este constructo. El interés radica en trabajar ateniéndonos al carácter universal con el que ha de afrontarse en conocimiento, especialmente en el ámbito universitario. Desde luego no era posible abordarla en toda su amplitud y complejidad, y se han seleccionado algunos marcos como la Neurociencia, la Psicopedagogía y la Didáctica para acometer una tímida aproximación a las aportaciones que realizan respecto a la creatividad. Es importante señalar que no se pretende remarcarlas como las únicas, y que por tanto, no se trata de adscribir la creatividad como propia o exclusiva de éstas, pues la empequeñeceríamos epistemológicamente. Es necesario abordar este capítulo con la conciencia de que requiere de futuras investigaciones, y además es necesario seguir enriqueciéndola con las aportaciones de otros marcos epistemológicos que no se han recogido aquí. Con mayor o menor acierto los marcos epistemológicos aquí trabajados reflejan algunos aspectos que aportan conciencia sobre cuestiones que se atienen a la naturaleza humana.

Finalmente, y teniendo en cuenta que esta investigación tiene como objetivo conocer lo que piensan los docentes universitarios se ha considerado adecuado dedicar un capítulo específico a la psicología cultural y de los significados, para comprender qué lugar ocupa en esta investigación los pensamientos, creencias y valoraciones de los docentes participantes.

## 2. Estado de la cuestión: investigaciones relacionadas.

Previo a la investigación que se presenta se encuentran algunos estudios relacionados con el tema que se trabaja y que conviene destacar. En cualquiera de los casos se observa que los estudios son respecto a lo que piensan acerca de la creatividad los docentes, casi todos ellos docentes universitarios, aunque se han recogido algunas otras que se realizan respecto al profesorado de etapas escolares, o a alumnos que estudian para ser maestros, e incluso recogiendo la percepción de los propios alumnos. En estos dos últimos casos interesa recogerlos bien por la similitud o aportaciones que se pueden recoger respecto al método utilizado, bien por la similitud respecto a las técnicas que se utilizan.

Se ha organizado este recorrido de forma cronológica, por lo que procede empezar por la investigación realizada por Diakidoy y Kanari (1999), referida de las creencias acerca de la creatividad que tiene los alumnos que estudian para ser profesores. El propósito del estudio se centra por tanto en conocer sus creencias sobre creatividad, su concepto de la misma y los factores que con ella se relacionan. Para ello se aplicó un cuestionario a 49 estudiantes a profesor, obteniendo los siguientes resultados: (1) Tienden a percibir la creatividad como una habilidad general que se manifiesta de forma primaria en contextos artísticos. (2) Las habilidades creativas se pueden enseñar pero no siempre de forma apropiada o correcta. (3) Consideran que la creatividad tiene importantes implicaciones educativas.

Posteriormente, Kay-Cheng (2000) investigó también sobre el tema, al tratar de determinar si los profesores promueven conductas creativas en sus alumnos en el desarrollo de sus clases. Aplicó el instrumento (Index Creativity Teacher Behavior 2000) a 117 profesores de la licenciatura de educación en Singapur. Los resultados de la investigación, analizados fundamentalmente desde un análisis factorial, mostraron resultados tales como que desde una perspectiva demográfica el comportamiento creativo del profesor resultó muy significativo para variables como sexo y raza, donde la preponderancia hacia el fomento creativo de las mujeres fue notoria, y la población china aparece con resultados más bajos que los no chinos.

Solar (2000), involucró en este tipo de investigación a universidades nacionales y extranjeras encontrando que a pesar de que son pocas las experiencias mostradas sobre docencia universitaria y creatividad, las que hay han permitido constatar que pueden promover cambios de actitudes positivas. Señala que la creatividad es un interesante vehículo para promover

innovaciones, pero también indica que la falta de personas que lideren estas innovaciones es un serio problema. Teniendo en cuenta que su instauración requiere de cambios paradigmáticos en la cultura académica, que plantea divergencias con un nuevo alumno reflexivo y autónomo, refractario a la reproducción del conocimiento y formas tradicionales de evaluación, aún cuando los profesores consultados reconocen que esta actitud estudiantil es deseable.

Destacan también otras investigaciones como las realizadas por Alencar (2000), y Alencar y Fleith (2003), realizaron varias investigaciones en entornos universitarios, destacando que los alumnos, por lo general, manifiestan que las clases centradas en la repetición de contenidos, en una única fuente de información y en la exposición docente no favorecen el despliegue de la creatividad. Encontraron que los alumnos valoraban positivamente de cara a un buen desarrollo de su propia creatividad, la interacción con los compañeros, el trabajo con situaciones problemáticas vinculadas al mundo real y al futuro desempeño y la discusión sobre distintos puntos de vista, pues consideran que son factores que promueven la creatividad. En estos estudios realizados acerca de las percepciones de docentes y alumnos sobre creatividad y los factores que la favorecen y la inhiben, observaron que los alumnos perciben que en los contextos educativos universitarios no se promueve el desarrollo de la creatividad.

Otros autores como Solar (2000), Csikszentmihalyi (1997), Paulovich (1993), Tolliver (1985), ya señalaron con anterioridad las dificultades encontradas en los contextos de educación superior para promover la creatividad de los alumnos cuando hay ausencia de políticas institucionales que promuevan expresamente dichos procesos. Subrayan que destacan lo procesos de conservación y transmisión de saberes, donde el énfasis se pone en la memorización y repetición de conocimientos, y donde hay una falta importante de promoción de estrategias de pensamiento divergente.

En 2001, Odena, realizó una investigación que presentó en el Simposio de “Creativity in education: perspectives, evaluations and individual development” en el que trabajó acerca de cómo entienden la creatividad los profesores de secundaria de música. También buscaba conocer cuáles son sus ideas sobre sus habilidades de composición y la relación de estas habilidades con la creatividad, y finalmente se interesó por conocer la influencia positiva del profesor en el desarrollo de la creatividad (propia y de sus alumnos). Se trata de una investigación cualitativa para conocer las ideas de los profesores a través de entrevistas grabadas (video) y grabaciones de sus clases. Entre las conclusiones más relevantes de este trabajo encontramos que:

- Los profesores presentaron dificultades para definir el término “creatividad”.
- Comentaron y sugirieron que tanto para ellos como para sus alumnos, era muy positivo que los profesores se esforzaran por desarrollar su propia creatividad.
- Cada profesor tenía su propio concepto sobre la creatividad y esas ideas influían e influyen en su práctica educativa y en el asesoramiento de actividades que sugerían en el aula para el desarrollo de la creatividad musical de sus alumnos. (tanto en composición como en improvisación).

Autores como Allueva Torres (2004) en su estudio, cuyo objetivo principal fue demostrar cómo se pueden desarrollar las habilidades creativas en el ámbito universitario. Su propuesta reside en aprovechar el ambiente, el clima natural que se genera en el aula, y mientras se desarrolla la programación de una asignatura. Para llevarlo a cabo implementó un programa de intervención a un grupo concreto, estudiantes de la licenciatura de psicopedagogía de la Universidad de Zaragoza, basándose en las cinco etapas del proceso creativo propuestas por Amabile (1983). Tuvo especialmente en cuenta aspectos como: la eliminación de barreras y la estimulación de actitudes favorables hacia la creatividad; también la creación de un clima adecuado; el fomento de estilos cognitivos que favorezcan el desarrollo de la creatividad; así como la utilización adecuada de los recursos de los que dispone el sujeto; la enseñanza de estrategias y el refuerzo de las situaciones que fomenten el desarrollo de habilidades creativas. Los resultados, sin ser muy significativos debido al corto periodo de tiempo en que fue aplicado el programa, demuestran que con una formación adecuada del profesorado y una adaptación de la metodología de la materia pueden conseguirse resultados satisfactorios en el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo.

Por otro lado, Manríquez et al. (2005), señalan que un grupo de académicos del Departamento de Educación de la Universidad de Antofagasta durante el curso 2003-2004, estudiaron a profesores de la universidad (en sus jerarquías de asistentes, asociados y titulares), traduciendo con la autorización de Kay-Cheng, el instrumento y procesando la información tal y como la realizó el autor. Consideraron variables de facultad, edad, sexo, años de servicio y grado académico. Encontraron una ausencia de cultura sobre la creatividad en dicha universidad y un aparente desinterés por promover conductas fomentadoras de creatividad en los discentes.

Conviene destacar a Ruiz y Pachano (2005), quienes pretendieron con este trabajo de investigación realizar un diagnóstico respecto a las prácticas evaluativas vigentes, que se utilizan por el docente para determinar el rendimiento estudiantil, aludiendo a que podía parecer que se

tendía a un mayor uso de la evaluación sumativa y en la tendencia de estar exigiendo conocimientos memorísticos que impiden el desarrollo de la capacidad creativa y analítica de los estudiantes. Este estudio estuvo conformado por una muestra de 211 docentes de las distintas facultades de la universidad de Los Andes. Para obtener la información se utilizó un cuestionario, a partir del cual surgieron algunas consideraciones que sirvieron finalmente como conclusiones, en las que aseguran que el aprendizaje será significativo “cuando los docentes le confieran a la evaluación el lugar preferencial” (Ruiz & Pachano, 2005, p. 53)

Otros autores como Zhang (2006) Zhang y Huang (2005) realizaron sendas investigaciones en el ámbito universitario, constatando que los alumnos con estilo de pensamiento integrativo y creativo prefieren propuestas que promuevan el pensamiento divergente y complejo, y clases que faciliten la interacción entre compañeros. Observaron, además, relaciones significativas entre estilos de pensamiento creativo e integrativo y modelos conservadores de enseñanza.

Otra investigación interesante en esta línea es la realizada por Alsina (2006), sobre las competencias en la pedagogía musical y la creatividad docente en el contexto de un curso en Inglaterra para la formación de profesores de música de secundaria. Se analizan, a su vez, las percepciones y actitudes sobre las competencias profesionales docente. El análisis se realizó con datos cualitativos procedentes de múltiples métodos de recogida: estudio de documentos, observaciones, cuestionarios y entrevistas. De las conclusiones nos interesa destacar lo siguiente:

- Coincide la valoración de los tutores y de los alumnos en prácticas en considerar que las competencias profesionales no contribuyen a la promoción ni al desarrollo de la creatividad docente.
- Los alumnos en prácticas, en sus respuestas a los cuestionarios, vincularon mayoritariamente el desarrollo de su creatividad docente con estos dos elementos: la adquisición de habilidades interpretativas y el cultivo de actitudes personales.
- Los alumnos en prácticas reconocieron ejemplaridad en los tutores para el desarrollo de su propia creatividad. La creatividad reconocida por los alumnos en prácticas se identifica principalmente, por un lado, con la respuesta de los alumnos y, por el otro, con la musicalidad de la lección.
- Las actitudes y las respuestas musicales de los alumnos son valoradas por los alumnos en prácticas como un elemento consubstancial con su percepción de éxito o fracaso y

con su propia imagen de docente creativo. Se recogía como mayoritaria la percepción de que la creatividad en la docencia se puede desarrollar y que, por tanto, el futuro docente puede aprender a ser creativo.

- La poca receptividad de los alumnos aparece a su vez en las entrevistas como factor desfavorable al desarrollo creativo.
- La composición musical, actividad directamente vinculada a la creatividad en el aula, aparece como actividad protagonista de prácticas en el aula.
- El coordinador del curso subrayaba la importancia de reformular la identidad musical de los alumnos en prácticas incorporando atributos de un perfil profesional creativo.

López Calichs (2006), por su parte, lo que plantea es crear un Proceso de Formación de Competencias Creativas. Señala que “el proceso de enseñanza de aprendizajes en la Educación Superior necesita reducir los espacios latentes que aún existen entre la academia y las necesidades de la sociedad (la práctica)” (p. 3). Por ello postula la necesidad de nuevas y renovadas maneras de ser más eficiente, y es ahí donde cobra especial importancia el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, pues afirma que “garantiza la aplicación de nuevas maneras de pensar que permiten descubrir y resolver problemas en diversas situaciones y contextos” (López Calich, 2006, p. 3). Él considera que la competencia creativa es la capacidad de integrar los rasgos de creatividad, regulados por las características de la personalidad, en un contexto creativo, a los conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes vinculados con el desempeño profesional y social. Sin mostrar datos que muestren la eficacia de la aplicación de dicho programa sí argumenta que es beneficioso en el proceso de formación de los estudiantes y considera que es un elemento vital para hacer más eficiente el desempeño profesional ante el reto de la sociedad actual.

Siguiendo en la indagación de los trabajos que otros investigadores han realizado al respecto, se encuentra la tesis realizada por Mohamad (2006) acerca de la promoción de la creatividad en la Educación Infantil de Brunei. En dicha investigación trató de examinar las concepciones sobre creatividad (y los factores relacionados con ella) que los profesores de Educación infantil tienen, al igual que sus creencias en cómo se puede promover la creatividad en el aula con niños de estas edades y cómo sus creencias pueden influir en su práctica y al mismo tiempo, cómo su práctica era consistente con respecto a los requerimientos del Currículo Nacional de Brunei. Trató de identificar a su vez qué factores constriñen o influyen en su práctica educativa. Dicha investigación se realizó bajo el auspicio de la teoría

fundamentada, utilizando la entrevista semiestructurada y la observación participante. La investigación concluye con los siguientes resultados:

- Los profesores de Educación Infantil conceptualizan la creatividad como algo que se puede llevar a cabo pero que no es exclusivo de su modo de trabajar.
- Creen que existen algunas vías concretas para promover la creatividad en los niños como: realización de trabajos artísticos, dejar a los niños en libertad a la hora de realizar sus trabajos, proporcionarles materiales diversos, utilizar un modo flexible de enseñanza, procurar una mayor interacción en el aula y realizar preguntas abiertas, utilización de trabajo en grupo, discusiones, aprendizaje a través del juego.
- La investigación, a su vez, reveló inconsistencias entre las creencias de los profesores acerca de cómo promover la creatividad, debido a que la práctica educativa de dichos profesores consiste fundamentalmente en el control, la disciplina, el aprendizaje reglado, la enseñanza directiva en la que el profesor elige las actividades y pone el énfasis en su propia explicación.

Aunque no se va a analizar con pormenores el modo en que se realizó esta investigación ni en la lógica de las conclusiones, sí interesa resaltar que es incompleto el concepto que se tiene de creatividad, tanto en los profesores como en algunos investigadores, a la vez que se encuentran incongruencias entre lo que teóricamente entienden por creatividad y cómo la emplean en su práctica educativa.

En el año 2008, Elisondo y sus colaboradores realizaron una investigación con estudiantes universitarios potencialmente más creativos (seleccionados mediante la CREA), de entre 21 y 24 años. Utilizaron la entrevista como técnica de recogida de datos en la que buscaron: datos personales y académicos, características personales y autopercepciones sobre la creatividad, problemas y áreas de interés relacionadas con la carrera, percepciones sobre los contextos educativos en la universidad, clases, metodologías de enseñanza docentes, contenidos de aprendizaje, actividades de aprendizaje... entre otros aspectos. Destacan que tras su investigación encontraron que la mayoría de los alumnos entrevistados perciben que las clases y las propuestas pedagógicas en la universidad son variadas y que dependen principalmente del papel que asume el docente, la formación del mismo y el compromiso con que realiza su tarea. Añaden que la mayoría de los alumnos señala positivamente las clases en las que se realizan referencias permanentes al su futuro rol profesional y a la realidad concreta en la cual deberán desempeñarse, donde se aprende a partir de las resoluciones de problemas, el análisis de casos y



la realización de experiencias breves de investigación. Sin embargo valoran negativamente aquellas otras en las que el docente repite los contenidos del material bibliográfico y no hace referencias explícitas a la realidad propia de cada campo profesional. Destacan, además, la importancia del clima de la clase y de las posibilidades de participar en el marco de situaciones de interacción donde se respeten la diversidad de opiniones y de puntos de vista.

Iriarte et. al. (2008), realizaron una investigación que tuvo como objetivo general comprender las concepciones de seis maestros de un colegio de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre la creatividad y su enseñanza, y la manera como éstas se reflejan en su práctica pedagógica. Para ello desarrollaron una investigación de carácter cualitativo dentro de un diseño interpretativo –investigativo, que no sólo dio cuenta de las teorías implícitas que los maestros tenían sobre la creatividad y su enseñanza, sino que igualmente les permitió comprender por qué se dan. Para ello, en primer lugar, se establecieron y describieron las concepciones del “Grupo de referencia” sobre la creatividad y su enseñanza; en segundo lugar, se comprendieron las concepciones de los casos de estudio sobre el fenómeno de estudio; en tercer lugar, se compararon las concepciones sobre el fenómeno de estudio; en cuarto lugar, se compararon las concepciones de los casos con las concepciones del Grupo de referencia, y finalmente se contrastó la práctica pedagógica de los casos (en su fase interactiva) con las concepciones que éstos tenían de la creatividad y su enseñanza. Destacan las siguientes conclusiones de esta investigación:

- La evaluación de la creatividad se realiza a través de productos concretos del estudiante.
- Independientemente del área de conocimiento se comparten concepciones generales sobre la creatividad.
- No hay enseñanza única para cada concepción de la creatividad.
- Las concepciones sobre la creatividad y su enseñanza inciden en la forma como los sujetos desarrollan su práctica de aula.
- Cada concepción de los casos tiene sus propias características que la hacen única.

También, durante el año 2008, Lulik y Kukemelk realizaron una investigación sobre el cómo entendían la creatividad y las estrategias de aprendizaje los profesores de Estonia. Para ello se apoyaron en la Teoría Fundamentada y como técnica utilizaron un cuestionario que aplicaron a 78 profesores de a escuela comprensiva de Estonia. Tras su realización encontraron que:

- Los profesores entendían que los conceptos “creatividad” y “estrategias de aprendizaje” estaban muy relacionados.
- Los profesores, para poder facilitar de un modo mejor el aprendizaje, consideran que deben conectar los diferentes aspectos de la creatividad a las estrategias de aprendizaje.
- Consideran que con los resultados de este estudio se enfatiza la necesidad de adecuar el conocimiento acerca de la creatividad y de las estrategias de aprendizaje para ayudar a los profesores a asistir a los alumnos de un modo más preciso.
- Por ello proponen que se ponga en marcha una serie de cursos relacionados con la creatividad y las estrategias de aprendizaje.

Menchén Bellón (2009) tras investigar el desarrollo de competencias creativas en el maestro, señala que “el auténtico maestro no es aquel que te presta sus alas, sino el que te ayuda a desplegar las tuyas” (p. 280). Él propone una serie de nuevas competencias para el docente ligadas a cinco funciones diferentes: función de coach, función de arquitecto, función de promotor, función de constructor del conocimiento y la función innovadora.

En 2010, Vinci realizó una investigación descriptivo-exploratoria, enmarcada dentro de la investigación de campo. Trató de revelar y caracterizar los gustos, imaginarios y consumos en materia de cultura de jóvenes estudiantes del Nivel Superior. El objetivo era lograr un diagnóstico desde los propios actores, tomando la cultura en la dimensión de la realización propia de actividades creativas y de la participación en y de las actividades creativas de los demás, es decir, considerándolas como experiencias y como encuentros. Utilizó como técnica la entrevista y como instrumento el cuestionario con los que confirmó la necesidad de “resignificar, en el contexto educativo, la reproducción de imaginarios vigentes respecto a la cultura, creatividad, medios de comunicación y nuevas tecnologías, con un efectiva bajada a la realidad de la educación en la creatividad, a través de algunas de las formas comprometidas en la tensión entre cultura y creatividad” (Vinci, 2010, p. 109) .

Hay que destacar también el trabajo de Babicka et. al. (2010), en cuyo estudio investigan la *competencia creativa del profesor*. En este trabajo se estudia la creatividad en una muestra de 180 profesores polacos, evaluando la competencia creativa en base a una serie de parámetros, que son: el entendimiento de la enseñanza como una acción creativa, el conocimiento de las oportunidades y límites seguros en hacer cambios creativos en el trabajo, la habilidad para crear

y transformar elementos y tener la habilidad de actuar para incrementar su autonomía, las habilidades de pensamiento crítico, la habilidad de investigar en su propia práctica. Para realizar dicha investigación utilizaron una entrevista semiestructurada y la observación directa en clase. En sus resultados indican la necesidad de potenciar las capacidades innovadoras y creativas de los docentes.

Conviene extraer dos trabajos a partir de los cuales se fragua el presente trabajo de investigación. En primer lugar se toma como base el trabajo elaborado por De la Herrán y Paredes (2012), mediante el cual pretenden, junto con otros trabajos anteriores relacionados con la formación de los docentes universitarios, proponer una enseñanza más abierta, renovada gracias a la creatividad y las Nuevas Tecnologías. El objetivo principal es mejorar la enseñanza del profesor universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México mediante una acción formativa concreta (en creatividad) y mediante la creación de una red social como comunidad de práctica. Tras el trabajo con estos docentes se les propuso responder al cuestionario on-line CACEU-2010, para conocer la percepción de los docentes respecto a la formación en creatividad recibida. Del trabajo se desprende conclusiones como que conceptualmente la perspectiva de los docentes sobre la creatividad es escasa, la percepción sobre su libertad en cuanto a la organización de su enseñanza de forma activa es muy generalizada, aunque son conscientes de que son los principales organizadores. Tiene conciencia de estar funcionando adecuadamente en cuanto al trabajo en equipo y la generación de espacios de trabajo para sus estudiantes. Señalan los autores que estos últimos aspectos reflejan un gran contraste respecto a la pobreza de respuestas que han encontrado en investigaciones similares con docentes de las universidades españolas o de otras partes del mundo.

En segundo lugar es interesante también destacar es el trabajo de Ortega Neri (2014), quien en su tesis trató de identificar los conceptos de formación y creatividad de los docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Su interés no sólo se centró en el conocimiento que éstos tienen acerca de estos conceptos, sino también cómo condicionan la planificación de su docencia, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos respecto a las enseñanzas que imparten y la creatividad. El método de trabajo que utiliza para llevar a cabo esta investigación es mixto, integrador de la metodología cualitativa y cuantitativa, y se utilizó como técnica de investigación dos cuestionarios, que tiene como base el mismo cuestionario que se utiliza en la investigación que se está llevando a cabo aquí. Los resultados que obtiene ponen de manifiesto que los docentes participantes no poseen un concepto pedagógico suficiente respecto a la creatividad, ni tampoco se consideran creativos, desconocen además el modo de

evaluar convenientemente la creatividad en sus alumnos. Se desprende entonces la necesidad de elaborar propuestas de trabajo, de formación donde se trabaje la creatividad conceptualmente y en cuanto a la práctica educativa.

Como se puede apreciar, en los primeros trabajos se enfatiza la importancia que da el profesorado al tema de la creatividad, pero queda sin aclarar a qué llaman creatividad y queda también sin concretar las acciones o medios que se van a poner para que ésta pueda potenciarse o trabajarse mejor en el ámbito universitario. En los dos últimos se trata de concretar un poco más el tema de la creatividad, no sólo conceptualmente sino con su reflejo en aspectos concretos de la acción educativa, y enfatizando además el reflejo en la formación de éstos y la importancia del cambio en este sentido. En esta misma línea se elabora este trabajo de investigación, con el objetivo de conocer una realidad concreta, con unas premisas teóricas concretas que hacen que la creatividad tenga un matiz un poco más peculiar. Esto nos puede permitir conocer cuáles son las necesidades en cuanto a la formación de los docentes que componen esta realidad, de modo que a partir de ahí se puedan derivar posteriores respuestas formativas.

Además, para finalizar este apartado conviene recoger las aportaciones que se realizan en torno a la creatividad desde el comienzo del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. No se va a entrar aquí a desarrollar los tratados, acuerdos y declaraciones que se derivaron como consecuencia de una corriente de pensamiento provocada tras los acontecimientos posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Desde el Tratado de Maastricht (1992) se sucedieron una serie de declaraciones, entre las que se contempla la de Bolonia (1995), entre otras muchas, que persiguen preparar a Europa para los nuevos retos. Esto promueve una investigación centrada en descubrir cómo hacer a Europa más competente. La universidad adquiere una nueva misión, unas nuevas funciones y dimensiones en esta sociedad del conocimiento. En este marco se desarrollan algunas investigaciones en torno a las competencias del profesor en general, entre las que se destacan aquí tres de ellas por la cómo vislumbran la competencia creativa dentro de la estructura que cada uno determina como esencial. Así, autores como González y Weganaar (2003). se embargaron en un proyecto, denominado Proyecto Tuning, en el que contemplan la creatividad como una de las competencias esenciales que un maestro debe adquirir. Su investigación abarcó egresados, empleadores y empleados, con el fin de establecer un perfil general del profesor. También, en ANECA (2004), y autores como Villa y Poblete (2007) consideran la competencia creativa como una competencia relevante tanto para determinar el perfil del docente, como de cara a su formación. Por tanto, la consideración de la creatividad en el marco universitario ha tenido y tiene gran relevancia.

### 3. Creatividad y transdisciplinariedad en el contexto universitario.

Debido a que con esta investigación se trata de entender el concepto de creatividad de un modo complejo, desde una pequeña aproximación a algunos marcos epistemológicos, y de los diferentes docentes universitarios que componen este estudio, se considera importante enmarcar este trabajo, comprendiéndolo desde la transdisciplinariedad. Las disciplinas del saber tienen diferentes modos de articularse, conectarse y enriquecerse cuando entran en comunicación. Interesa entender estos modos de conectarse entre sí para justificar el que es propio del presente estudio. Por otro lado, teniendo en cuenta los requerimientos de la sociedad actual y que han de ser afrontados por cada persona debidamente formada, como señala Solar (2006)

*La mirada hacia como las universidades darán respuesta a estas demandas, se perfila en el cuestionamiento al paradigma academicista, fuertemente enraizado en la Educación Superior, centrado más en el producto que en los procesos. Emergen como alternativas, concepciones curriculares más abiertas, interactivas, interaccionistas y planteamientos holísticos que buscan la globalidad e interrelación, en perspectivas inter y transdisciplinarias (p. 276).*

Urge tomar el testigo en este sentido, que aunque no se logre de modo pleno en esta investigación, al menos se plantea como necesario en el ámbito universitario. Algunos autores, como De la Torre (2008), afirman que durante el siglo pasado todo cuanto se escribía y se enseñaba acerca de la creatividad estaba enmarcado o influenciado por una concreta visión de la realidad, dependía en cierta medida de la construcción del conocimiento y como no, de una determinada e imperante práctica creativa. De hecho, afirma el autor,

*Las grandes etapas o visiones de la creatividad a lo largo del siglo pasado tienen que ver con las corrientes filosóficas, psicológicas y sociológicas principalmente, es decir, que las diferentes teorías se han nutrido de las ideas dominantes en estas disciplinas. Podríamos considerar, incluso, que la Psicología ha sido la que más ha contribuido a explicar y esclarecer el concepto de la creatividad desde 1900, e incluso con anterioridad (De la Torre, 2008, p. 2).*

Señala que de modo muy sucinto podríamos escalar estos momentos o aproximaciones como base en la Psicología y la Pedagogía: Creatividad como desarrollo personal, como capacidad mental, como proceso y *problem solving*, como autorrealización o desarrollo personal, como personalización, como interacción psicosocial, etc.

Esta aproximación se caracteriza por una dependencia a una determinada teoría o disciplina, pero lo que se pretende aquí es seguir el itinerario de los que han dado un paso más y tratan de abordar el saber desde una mirada transdisciplinar. La creatividad es estudiada, conceptualizada e investigada, no sólo por la Psicología, sino también por la Pedagogía y la Didáctica, por el arte en sus múltiples manifestaciones (verbal, plástico, visual, motriz), por la publicidad y los medios de comunicación, por la ingeniería, la arquitectura, el ámbito de las organizaciones y la producción de patentes, la sociología, la filosofía, y un largo etc. Está presente en todas ellas porque como se ha argumentado en el primer capítulo es algo propio de la persona, y por tanto en la medida que se desarrolla en ella queda reflejado en la disciplina que emprende y en su propia vida. Entender este paso de la transdisciplinariedad nos acerca un poco más a ese como de entender a la persona no como una suma de dimensiones o facultades constitutivas, sino como un todo integrado, que queda igualmente plasmado en su modo de obrar.

De la Torre (2008, p. 6) señala que “los nuevos conocimientos y la ecología de los saberes de la que nos habla Moraes (2007), nos invitan a sumergirnos en la complejidad y avanzar hacia la transdisciplinariedad”. Afirma que es un fenómeno transdisciplinar porque considera que existen campos inexplicados que se sitúan entre y más allá de las disciplinas tradicionales. Interesa, en este trabajo acogerse a este modo de comprender la realidad, pues como señala Morín (1996) urge establecer un nuevo modo de comprender y trabajar en la realidad, mediante el cual sea posible transdisciplinariedad del conocimiento humano, para evitar que el conocimiento quede reducido, simplificado. También Almeida (1997) sugiere que es necesario trabajar desde la transdisciplinariedad porque de esta forma partimos de una interconexión entre los diferentes saberes que es de suyo enriquecedora, evidentemente, pues amplía la visión respecto a una realidad, nos muestra que aún nos queda mucho por saber y en ningún momento esta confrontación de saberes tiene porqué contraponerse sino que es posible encontrar los puntos de unión. Entrelazar disciplinas del saber se convierte en una tarea primordial, que va más allá de la interdisciplinariedad porque lo que permite es que el saber quede atravesado por las diferentes disciplinas, de ahí que se hable de transdisciplinariedad, de tal forma que se expande, se amplía, y como ya hemos visto que el crecimiento intelectual es irrestricto, este modo de adentrarnos en la realidad permite adoptar una postura siempre abierta.

Bajo este paradigma encontramos también las aportaciones de Kelin (1990), quien se adentra en el análisis de término transdisciplinar, destacando que el prefijo “trans”, resalta que lo

que se hace al trabajar así es ir a través, profundizar en la realidad de estudio yendo más allá de lo que se puede observar en un primer análisis. Sugiere que este tipo de enfoque de estudio permite caminar ahondando y ampliando las miras, el saber. Cuando se trabaja así se reúnen las ciencias, los saberes, que quedan integrados, engarzados entre sí como un todo, que queda incompleto o cojo cuando alguno de ellos falta. Pone esto de manifiesto que en esa búsqueda de un pensamiento complejo, integrado, en el que converjan los diferentes saberes, la persona siempre está ciertamente huérfana, pues no los posee totalmente en ningún momento, aunque siempre esté en potencia de ello. Justifica la necesidad de una formación continua, porque nunca será suficiente con lo que ya sabe en el momento presente, siempre puede crecer más, saber más, aunar más saberes, adentrarse de forma más profunda en la realidad.

En este sentido es muy interesante traer a colación una reflexión de Moraes (2007) respecto a que

*La transdisciplinariedad postula una nueva actitud frente a las cuestiones originales de la multiplicidad de los saberes, de las disciplinas científicas y de la tecnociencia. Esta complejidad creciente viene provocando la fragmentación de los saberes en las áreas más diversas del conocimiento y que están utilizando lenguajes cada vez más incomprensibles. (p. 6)*

En el capítulo precedente, ya se mencionó este aspecto de la fragmentación del conocimiento, cuando no se entiende el todo integral, del todo de orden. Podría entenderse que el conjunto de saberes se caracteriza por ser un todo de orden, se estaría hablando entonces de adentrarnos en su conocimiento de manera multidisciplinar. Sin embargo, si se comprende como un todo integrado, en el que los saberes que la componen no suponen suma sino fusión, se entiende que si falta alguno la realidad que se estudia queda incompleta, deja de ser la realidad que era. Se entiende entonces que la transdisciplinariedad supone dar un paso más, y más acertado. Igual que no podemos entender al hombre si no es desde la perspectiva de un todo integrado, no podemos comprender que el modo en que la persona aprehende la realidad sea de otro modo que como un todo integrado, para que ese conocimiento sea realmente completo. Aunque no sea suficiente toda la vida para alcanzarlo porque nunca dejamos de saber más y la propia limitación impide que podamos de hecho aprehender el mundo en su totalidad, no quiere decir esto que no se pueda procurar que todos los avances procuren ser hacia ese “todo integral” que supone la transdisciplinariedad.

En consonancia con estas aclaraciones sobre la transdisciplinariedad, nos interesa resaltar lo que Cabrera (2008, p. 3) señala al afirmar que esta forma de mirar la realidad permite a la creatividad trascender fronteras, de modo que no estará sólo desde lo cognitivo, lo biológico, o un paradigma particular, sino en una coherencia de apertura a sus posibilidades de estudio, comprensión, desarrollo y práctica y para ello es necesaria la colaboración de diferentes disciplinas (epistemología, biología, sociología, neurociencia, física cuántica, psicología, pedagogía, etc.), entre otros campos (arte, medios de comunicación, Nuevas Tecnologías, etc.), y saberes hasta ahora no considerados (tradiciones orientales, etc.).

Interesan todas estas aportaciones porque presuponen una actitud de apertura al conocimiento, que a su vez requiere de un modo muy concreto y nuevo de pensar, de comprender la realidad, de contemplar el conocimiento y de darlo a conocer. Es una nueva forma de dejar que el pensamiento vuele en libertad, de modo que se abran las “jaulas” disciplinares, para dejar de ser prisioneros de nuestras disciplinas, de nuestras teorías, de nuestras certezas. Interesa romper las fronteras disciplinares, reconociéndolas no como barreras, sino como nuevos territorios que serán explorados, como lugares de encuentro, de enriquecimiento, de intercambio que nos ayuden a ver con una mirada nueva el conocimiento, y en el caso que aquí compete, la creatividad.

Esquivias (2009, p. 1) señala que los escenarios educativos reclaman una enseñanza renovada con tinturas de “creatividad” y con matices “transdisciplinares”. Propone la necesidad de dar el paso a la proyección de las mentes y sus nuevas ideas así como a la integración del conocimiento con un claro y necesario ejercicio de complementariedad disciplinar que dé forma al pensamiento complejo. Urge dar otro sentido a nuestras universidades, empeñadas en no darse cuenta de las habilidades creativas latentes y aletargadas que piden ser afloradas, y en segmentar el saber aislando las ciencias sin encontrar vínculos o relaciones en el cúmulo de conocimientos que cada vez se alcanzan más entre ellos, en este gran tejido conceptual y cognitivo del conocimiento.

La transdisciplinariedad se plantea como una postura para abordar el conocimiento de forma compleja, integrando teoría y práctica además de diferentes disciplinas del saber de tal manera que, se puede hablar de una complementariedad entre ellas y del conocimiento como un todo. Es muy interesante esta forma de plantearlo debido, por un lado, a que la formación de aquellos dedicados a formar a personas, en diferentes etapas educativas conlleva un gran peso y una gran responsabilidad en la que deben acompañar para un buen desempeño de su profesión



no sólo una buena práctica docente, sino un contacto continuo con la teoría, con la formación. De este mismo modo, el profesor universitario que se dedica a la formación del maestro, y que está más cercano a la teoría no debe nunca dejar de divisar la práctica docente para poder mirar la realidad tal y como la vive el maestro que está cada día en el aula.

Por otra parte interesa este enfoque porque subraya la importancia de conjugar, de beber de diferentes disciplinas del saber, algo que es fundamental también es esta profesión. Formar es tarea compleja, porque las personas somos complejas. Por ello no podemos pretender abarcarlo adecuadamente si no se comprende en toda su amplitud (aunque casi siempre sea inabarcable pero no por ello desdeñable), y atendiendo a toda la persona, en todas las dimensiones que le constituyen como tal.

De la Herrán (2013) considera que lo transdisciplinar pretende el ideal de que la complejidad del fenómeno o de la cosa en sí llegue a ser completamente comprendida. Considera que este modo de abordar el conocimiento implica de hecho la fuente (alcanza el conocimiento en sí mismo) y desde él a todas sus producciones y expresiones. Además, señala que el mejor sitio para descubrir la transdisciplinariedad es la propia disciplina, percibida con el necesario rigor y profundidad. Además, en la medida en que complejidad y transdisciplinariedad son equiparables –porque la segunda puede actuar como metodología del enfoque que proporciona la primera-, se verifica con frecuencia un empleo superfluo del término o un empleo de la transdisciplinariedad como estafa por quienes haciendo un uso dual de ella la utilizan, se sirven de ella y le sacan un partido egocéntrico (De la Herrán, 2013).

Esquivias (2009) plantea una clasificación exponiendo los diferentes enfoques a través de los cuales podemos abordar el conocimiento, del siguiente modo:

Cuadro 1: Enfoques para abordar el conocimiento

ENFOQUE	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES
<b>Monodisciplinario o Unidisciplinario</b>	Enfoque que se circunscribe al ámbito de una sola disciplina o área del saber	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Se pondera la profundidad a expensas de la extensión.</li> <li>. Se circunscribe al ámbito de una sola disciplina</li> <li>. Participa uno o varios investigadores que comparten un determinado paradigma científico.</li> <li>. Conduce a la hiperespecialización, la cual puede exhibir excesos.</li> <li>. Aísla demasiado los elementos o las partes y su comportamiento, descuida los nexos y relaciones con el todo y con otros contextos.</li> <li>. Se le puede categorizar como reduccionista por ignorar la complejidad de las realidades en sus entornos.</li> <li>. Se considera el más incapaz de enfrentar los grandes desafíos que demanda la complejidad de la realidad del mundo actual.</li> <li>. Es insuficiente, limitada e incompleta.</li> <li>. Es la más usual, común y difundida.</li> <li>. No existe integración del saber.</li> </ul>
<b>Multidisciplinario</b>	Enfoque que permite trabajar desde diversas disciplinas, cada una de manera independiente sobre el mismo foco a tratar	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Participan diferentes investigadores de diversas disciplinas colaborando en un proyecto casi de manera independiente.</li> <li>. Los hallazgos se tratan de integrar al final respetando la naturaleza y forma disciplinaria de cada aportación.</li> <li>. Se asigna generalmente un director que coordina el proyecto.</li> <li>. Se mantienen dentro de cada disciplina y la autoría de cada parte es independiente.</li> <li>. Busca cierta información del saber.</li> </ul>
<b>Interdisciplinario</b>	Enfoque en el que se integran diferentes disciplinas, se integran desde el mismo proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Participan investigadores que pertenecen a diferentes disciplinas.</li> <li>. La integración de las disciplinas se da desde el proceso. Existe una auténtica integración de resultados.</li> <li>. Cada investigador a su vez trata de tener en cuenta los procedimientos y trabajo de los otros con miras a una meta común que define la investigación.</li> <li>. Es ardua y difícil este tipo de investigación.</li> <li>. La autoría es compartida.</li> <li>. Se busca cierta integración del saber.</li> </ul>

ENFOQUE	DESCRIPCIÓN	IMPLICACIONES
<b>Transdisciplinario</b>	Enfoque que trasciende las propias disciplinas (complementariedad) comparten un marco epistemológico y una meta-metodológica, integrando conceptualmente las diferentes orientaciones implicadas en el análisis	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Participan investigadores que pertenecen a distintas disciplinas de manera complementaria, abordando un problema común.</li> <li>. Es más reciente, escasa y difícil que los anteriores.</li> <li>. Está constituido por una completa integración teórica y práctica.</li> <li>. Los investigadores trascienden e integran las propias disciplinas (complementariedad).</li> <li>. Es un ideal pocas veces logrado hasta el momento.</li> <li>. Considerado como paradigma epistemológico holístico.</li> <li>. La autoría es compartida.</li> <li>. Se pretende la integración del saber.</li> </ul>

(Fuente: M. T., Esquivias, 2009, p. 6)

Como se puede apreciar a través de esta tabla, se ha ido pasando de la especialización y la segmentación de las ciencias a una tendencia progresiva, en estos últimos años, a la transdisciplinariedad, entendida como la forma de establecer puentes entre los diversos campos de especialización de varias ciencias, y así comprender la realidad de un modo más complejo. Es una forma de trascender las disciplinas en la tentativa de resolver lo que queda más allá de las disciplinas, para que como señala Moraes (2007, p. 37) “el conocimiento transdisciplinar ha de complementar los conocimientos disciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios”.

En este mismo sentido, De la Torre et al. (2007) consideran que la transdisciplinariedad da cuenta de fenómenos y realidades que el campo disciplinar aisladamente no consigue explicar. En este sentido puntualizan que comprenden este modo de abordar el conocimiento como “una mirada interactiva y dialógica de la realidad que llega a manifestarse en múltiples formas y niveles en base a la capacidad comprensiva e intencionalidad del observado integrándolo en una ciudadanía planetaria” (p. 2).

Por su parte, De la Herrán (1999, 171), elabora una clasificación de enfoques de investigación según la organización de sus contenidos:

1. Investigación Vertical o Disciplinar.

- a. Investigación Monodisciplinar o Monolítica: la más tradicional y en la que se abordan unilateralmente cuestiones lineales o epistemológicamente sencillas, dentro de las disciplinas únicas (ciencias, artes) predefinidas. Se desarrolla por especialistas de la disciplina de referencia, que investigan individualmente o en equipo, y trabajan a lo largo de las distintas fases de su diseño.
  - b. Investigación Multi- o Pluridisciplinar o Paralela: Podría considerarse el eslabón perdido que enlaza lo disciplinar y lo supradisciplinar. En ella, dos o más disciplinas y varios especialistas se ocupan de investigar facetas diversas de un objeto de investigación directa o indirectamente común, desde la independencia y la *limpieza* de objetivos, procedimientos, técnicas, etc. que otorga, a priori, cada campo epistemológico. En ocasiones se muestra como un conjunto de investigaciones *yuxtapuestas* que caminan en paralelo. En todo caso, su intercomunicación puede darse desde el punto de vista del tema global de investigación, de la coordinación temporaria y, en todo caso, de la compartición de resultados, una vez que ha sido realizada. Desde el punto de vista metodológico, no hay enriquecimiento mutuo durante el proceso, porque, como se ha visto, las técnicas, tareas y cometidos no tienen que ver entre sí.
2. Investigación Horizontal o Supradisciplinar: Según Vilar (1997, p. 216) “las disciplinas pueden enriquecer sus conocimientos sectoriales precisamente en la medida en que observen y aprehendan las conexiones, las transversalidades, las co-evoluciones y los campos en los que se encuentren conectadas con otras disciplinas, próximas o pertenecientes a otro bloque”. Este tipo de investigación adopta dos grandes enfoques de desarrollo:
- a. Investigación Interdisciplinar o Convergente: que se produce cuando dos o más disciplinas crean un espacio epistemológico compartido. El motivo viene dado por objetivos de investigación comunes, porque en la investigación se abordan cuestiones que interesan o afectan a todas ellas. Las disciplinas intervinientes conservan su *statu quo* global durante el proceso, aunque pueden experimentar cambios y enriquecimientos en la organización de sus elementos epistemológicos, por la influencia de otras. La interacción entre las diversas disciplinas consiste en: la articulación o coordinación práctica capaz de llevar a buen término las pretensiones comunes; la atención a las diversas facetas del objeto de observación que le son más

propias; la participación de y en los conocimientos de las otras, y el enriquecimiento horizontal de sus conocimientos especialistas.

- b. Investigación Transdisciplinar o Espiral: Pretende el ideal de que la complejidad del fenómeno o de la cosa en sí llegue a ser completamente comprendida.
- i. En alguna medida, se identifica con lo sustancial del método universal de Jacotot, que propone la conveniencia de *aprender una cosa y todo lo relacionado con ella*.
  - ii. Este enfoque alcanza ya la fuente (el conocimiento mismo), y desde él a toda sus producciones y expresiones.
  - iii. Cuando comienza a desarrollarse, el objeto de investigación se atiende en todas sus facetas, dimensiones e *inmensiones*, o se hace *sujeto activo*, desde cuya *casi autonomía* va acomodando conocimientos de disciplinas diversas y de otros entornos *extradisciplinarios* para su satisfacción.
  - iv. Sus principales características son la apertura, la imprevisibilidad de sus enriquecimientos, la complejidad técnica y la complejidad humana, siempre superior a la técnica.
  - v. En las investigaciones transdisciplinares no sólo se comparte un contenido, sino que son los propios temas los que se transforman en *epicentros gravitatorios* o en *ejes deductivos* de conocimientos que van acoplándose de la manera más completa, lógica y natural.
  - vi. En estas investigaciones el objeto de investigación cambia, a medida que el complejo proceso de investigación transcurre: cambian las ópticas, las creencias, las perspectivas, las técnicas, los prejuicios, la velocidad lectora compresiva, la escritura productiva.
  - vii. Las fuentes que las alimentan vienen determinadas por los investigadores, principalmente por el sesgo de conocimiento, el interés y la voluntad de trabajo mantenido. Pero es notable el conjunto de solicitudes epistemológicas nacidas de la lógica interna de los contenidos tratados, de los pasos siguientes y de sus relaciones posibles, tendentes siempre a la globalización.
  - viii. Algunas grandes investigaciones transdisciplinares, por estarse basadas en un proceso de aprendizaje por descubrimiento ramificado y compartido, no tienen duración determinada.
  - ix. En las investigaciones transdisciplinares duraderas, los investigadores pueden difuminar hasta tal punto su disciplinariedad de partida que pueda decirse que

han dejado de ser sólo pedagogos, ingenieros, psicólogos, físicos, biólogos, etc. Este fenómeno autoformativo, lejos de constituirse en un problema de identidad, es un éxito didáctico, que a veces puede parecerse más a una respetable (pre)sabiduría que a otra cosa.

- x. En ocasiones los temas pueden alcanzar tal entidad que pueden llegar a constituirse en corpus de dimensiones (publicaciones, investigaciones realizadas e investigadores inmersos, presupuestos manejados, etc.) superiores a una disciplina dada.
  - xi. Y aún más. En toda regla, los enfoques y conjunto de contenidos transdisciplinares son los que, hipotéticamente, de un modo más rápido podrían actuar como orígenes o lechos de paradigmas.
  - xii. Un analógico o metáfora del enfoque transdisciplinar puede ser un tornado (tema, problema), que para su desarrollo o satisfacción epistemológica toma conocimientos y elementos formales de una y otra disciplinas científicas.
- c. Investigación Metadisciplinar, Universal o Total: En la que se integración entre las disciplinas de origen es tal que se han difuminado por completo sus límites. Sólo hay conocimiento (sin calificativos). El conocimiento necesario para representar la realidad se considera uno y global o universal, y esa universalidad reside en cada uno de los contenidos componentes, porque ésa índole es la índole de su naturaleza. Inevitablemente, todos los contenidos corresponden a un nuevo ámbito, a una nueva área de conocimiento, que es la constituida por las antiguas estructuras disciplinares. Desde su rango de complejidad superior, pueden hacer funciones más simples (disciplinares, interdisciplinares). De ahí el calificativo de total. Podríamos considerar la perspectiva metadisciplinar como la generación del enfoque trans-, para todos los contenidos (conceptuales, de procedimientos, de actitudes, sentimientos, etc.) posibles.

Interesa extraer literalmente esta clasificación pues parece completa en su concepción y en el abordaje terminológico. Es una forma diferente de clasificar el abordaje de investigación desde el enfoque disciplinar, y precisamente eso es de gran interés de cara al marco teórico de esta investigación. Se ha querido acompañar al autor en su extensión acerca de lo transdisciplinar debido a que recoge, a nuestro parecer, de forma completa, lo que este enfoque encierra y considera.

Finalmente subrayar, con Moraes (2007, 6) que la transdisciplinariedad es un principio epistemológico de reorganización del saber, que auxilia el pensamiento, que facilita nuestra comprensión de la realidad, “promoviendo el rompimiento de barreras y el traspaso de fronteras al reconocer las posibilidades de un trabajo en las interfaces, al facilitar la migración de conceptos en un campo de conocimiento a otro” (p. 6). Es este un reto de cara a la investigación, que aunque se propone como esencial, solo se atisba en este trabajo como un modo de abordar el constructo en investigaciones futuras, ahondando en algunos de los marcos epistemológicos que se proponen aquí y completándolo con otros muchos que no se recogen.

#### 4. Creatividad en diferentes marcos epistemológicos.

A lo largo de este epígrafe se procurará una breve aproximación a algunos de los marcos epistemológicos que aportan luz al concepto de creatividad. Desde luego no son todos los posibles, ni se abordan con la profundidad que se podría, principalmente porque harían falta muchos trabajos de investigación para poder acercarse mínimamente a la profundidad con la que cada disciplina aborda este constructo.

Se han escogido estos marcos, por conveniencia, el primero de ellos el de la neurociencia por continuar la andadura dentro de la comprensión de la creatividad en cuanto a la persona. El segundo de ellos, la aproximación al concepto desde la psicopedagogía. Finalmente, desde la didáctica de la creatividad, que se ha escogido para darle coherencia y unidad al trabajo, porque lo que se pretende en esta investigación no es sólo entender como entienden el concepto de creatividad por profesores sino cómo se refleja en su acción educativa y formativa.

## 4.1. Aproximación desde la Neurociencia al Proceso Creativo

### 4.1.1. Introducción

El interés por el conocimiento del funcionamiento del cerebro está acrecentándose notablemente durante este siglo XXI. Si depositamos nuestra mirada en los países nórdicos encontramos una apuesta segura y fuerte hacia su estudio y su conocimiento. Sin embargo, si ahondamos en el trabajo que se está realizando en los diferentes centros e institutos de Neurociencia a nivel mundial comprobamos que todos sus estudios están enfocados al campo médico y por tanto a dar solución a diferentes enfermedades. En algunos casos vierten sus investigaciones en el campo educativo pero sólo con la intención de atender a los sujetos que presentan trastornos específicos o dificultades de aprendizaje con base neurológica. Sería interesante que los hallazgos de los estudios del funcionamiento del cerebro se utilicen para investigar en el campo educativo y en concreto en el ámbito de la creatividad. Si es verdad que podemos encontrar algunos autores como Ferré y Aribau (2006), Blakemore y Frith (2007), Jensen (2008), Ortiz (2009) que se interesan de un modo diferente por el estudio del cerebro y establecen un lazo directo con la educación, animando a los que se dedican a esta apasionante tarea a empaparse de Neurociencia para dar nuevos pasos hacia una mejora educativa.

Pero todavía hay mucho por hacer, desde luego en cuanto a propuestas prácticas dentro del campo educativo, que tengan una vertiente real en las aulas y no se queden en valiosos argumentos comprimidos en un manual. Como señalan Blakemore y Frith (2007), las investigaciones neurocientíficas ya han arrojado mucha luz sobre cómo aprende el cerebro. En la actualidad los científicos saben

*Cómo se desarrollan las células cerebrales antes y después del nacimiento; cómo aprenden los bebés a ver, oír, hablar y andar; cómo los niños pequeños adquieren un sentido de la moral y del conocimiento social; o cómo el cerebro adulto es capaz de seguir aprendiendo y madurando, etc. (p. 21).*

Sin embargo, hay todavía una pobre conexión entre estos conocimientos y una puesta en práctica de los mismos de cara a la mejora de los programas educativos y de la formación universitaria del maestro. En este sentido y dada la escasa conexión de la Neurología y la Pedagogía quedan muchas puertas abiertas en las que son de gran interés. Una de ellas, que es en



la que se va a centrar el discurso ahora, y es el conocimiento de los procesos que a nivel cerebral se ponen en marcha durante el proceso creativo. Es decir, qué áreas cerebrales están implicadas, cómo interviene la sinapsis neuronal en la transmisión de la información y es su transformación en algo nuevo, cómo funcionan las diferentes áreas cerebrales en el proceso creativo y qué podemos hacer para que esas capacidades creativas que toda persona posee puedan faenar al máximo rendimiento aportando todo su potencial en el proceso educativo del alumno.

Algunos autores defienden que existe un sustrato cerebral de la creatividad, afirmando que “si analizamos detenidamente el proceso creativo nos encontramos, sin lugar a dudas, con una importante actividad mental de un cerebro normal que funciona normalmente” (Escobar & Gómez-González, 2006, p. 392). Afirman así mismo que el proceso creativo supone la participación de numerosas funciones mentales, subrayando que este proceso se compone de varias etapas:

La primera, que se denomina *asociación-integración*, es el momento en el que se establecen asociaciones con elementos del mundo externo y del interno. Esto es precisamente lo que lleva a la persona a darse cuenta que puede deducir un nuevo concepto de conocimientos propios, conocimientos que le permiten asociar ideas, emociones, imágenes y sensaciones.

La segunda etapa, es la *elaboración*. Ésta queda menos definida, de modo que sólo se subraya su importancia desde el punto de vista de que es el momento en el que la persona trabaja de forma prepositiva, es decir va construyendo su obra partiendo de sus talentos y habilidades personales.

La tercer lugar proponen la etapa de *comunicación*, los autores afirman que es el momento en el que se produce una salida al exterior de lo producido, momento en el que hacemos a otros partícipes del concepto, la idea o la obra realizada.

Evidentemente estos aspectos están íntimamente relacionados con las diferentes facultades trabajadas en el capítulo primero. Mientras el momento de asociación-integración corresponde al trabajo de los sentidos externos e internos, durante la elaboración trabajan principalmente las facultades superiores, las intelectivas. A su vez esto conforma el modo en que se va enriqueciendo la primera de las notas que definen a la persona que es la intimidad. Para dar paso posteriormente al momento de la comunicación, que hace referencias esencialmente a la manifestación, la donación que por su libertad tiene como nota característica la persona. Por

tanto, en la medida que la educación, que los que llevan a cabo la acción educativa, entienden los mecanismos cerebrales que subyacen en el aprendizaje y la memoria; en la medida que se conoce “cuáles son los efectos de la genética, el entorno, la emoción y la edad de aprendizaje, entonces se transforman las estrategias educativas y podemos crear programas que optimizan el aprendizaje a cualquier edad y con las necesidades más diversas”. (Blakemore & Frith, 2007, p. 19).

#### *4.1.2. Recorrido Cerebral del Proceso Creativo*

La mayoría de las aportaciones que la neurociencia brinda se centra en algunas de las principales funciones cognitivas. A continuación se expone un breve barrido de las clasificaciones que diferentes autores toman para presentar sus estudios y conocimientos sobre esta disciplina. En primer lugar se toman los trabajos de Ortiz (2009), quien señala como principales procesos cognitivos implicados en la actividad mental los siguientes: La atención, el lenguaje, la memoria, la percepción, la emoción y la motivación, la capacidad de resolución de problemas y las funciones motrices. Por otro lado, Rosenzweig y Leiman (1992) destacan los siguientes procesos cognitivos: la experiencia sensorial, el procesamiento de la información, el control motor, los estados conductuales, la motivación, la memoria y el lenguaje. También autores como Jessell, Kandel, y Schwartz, (2005), se adentran en el estudio neurocientífico de procesos cognitivos como la percepción, la acción y el movimiento, las emociones, el lenguaje y la memoria. En cualquiera de los casos se hace referencia o bien a facultades sensitivas o intelectivas, o bien a su funcionamiento o modos de manifestarse. Entenderlo así enriquecer y engarzar los aportes que nos ofrecen las diversas disciplinas. Entre sí son complementarias, y adentrarse en los diferentes enfoques permiten ahondar más en ellas, y por tanto, conocer mejor.

También se han de tener en cuenta las aportaciones de otros autores, como Kolb y Whishaw (2006), los cuales se adentran en el estudio del cerebro, de su anatomía y estructura, haciendo especial mención a las funciones superiores, destacando entre ellas la memoria, el lenguaje, la emoción, la conducta, la atención y la imaginación. Finalmente cabría destacar la clasificación que realizan Banyard, Cassells y Green (1995), quienes la contemplan desde procesos cognitivos como: La percepción, la atención, el pensamiento, la memoria y el lenguaje.

Habiendo recorrido algunos de los principales estudios acerca de los procesos que intervienen en el proceso creativo, de la mano de autores relevantes, se recogen ahora algunas aportaciones sobre el recorrido cerebral, que hacen igualmente alusión a las facultades propias

del hombre. Damasio (2008a), catedrático de neurociencia y director del Institute of Brain and Creativity señala que un tema importante de la creatividad desde el punto de vista neurobiológico es la imagen sensorial. Centra el punto de atención en cómo el cerebro humano produce “patrones neuronales que reaccionan con los objetos o acciones produciéndolos en los llamados Portales Sensoriales” (p. 57). De este modo afirma que lo que tiene lugar en nuestro pensamiento, todo lo que sucede en él tiene un sustrato biológico en la actividad neuronal, y es ahí donde podemos crear lo que queramos “un poema, una creación musical o un experimento científico” (p. 57). Está claro que el pensamiento se apoya en una actividad neuronal concreta, pues las funciones de las facultades sensitivas tanto externas como internas, así lo tienen estipulado y se ponen en marcha como sustrato de la actividad y funcionamiento de las facultades intelectivas, sin tener éstas últimas un sustrato biológico u órgano que las contenga. Evidentemente cuando se pone a trabajar el pensamiento, todo el cerebro se pone en marcha, pues existe una interrelación fundamental en todas las facultades propias de la persona.

Cuando se habla de las funciones cerebrales, se puede ver cómo se establecen unas etapas de maduración neurofuncional asociadas a unos niveles concretos de procesamiento de la información, que son efectivamente esas mismas facultades de la persona. Se entiende así que la creatividad no es algo que tengan uno u otros, sino que forma parte del propio modo en que funcionan, se desarrollan y enriquecen las facultades de la persona. En este sentido son de interés las aportaciones de Ferré y Aribau (2006, p. 93), quienes señalan que a la hora de establecer una jerarquía o clasificación de las funciones cerebrales mediante los siguientes niveles:

*El Primer Nivel:* Es el nivel de *sensación* más elemental. Para que podamos percibir una sensación es necesario disponer de un Sistema Nervioso sensible. La célula nerviosa es una estructura sensible, capaz de modificar la estructura electroquímica de su membrana cuando llega un estímulo procedente de los diferentes receptores sensoriales. Como ya se vio la referencia a las facultades sensitivas externas tiene aquí su reflejo. Es el trabajo específico y fundamental que realizan los órganos de los sentidos.

*El Segundo Nivel,* es el nivel de *la percepción*. Para percibir algo necesitamos un nivel de organización superior, en el que intervienen centros de control situados en el encéfalo. Los estímulos vegetativos medulares deben integrarse a nivel del tronco cerebral o de algunas estructuras subcorticales que realizan una función de decodificación e interpretación física,

todavía no cognoscitiva. Este segundo nivel corresponde y da paso al trabajo de las facultades sensitivas internas.

*El Tercer Nivel:* Es el de la *Emotividad*. Depende de la conexión del sistema sensorial con las estructuras que forman parte del Sistema Límbico. A la discriminación del estímulo, se añade el componente emocional de agrado o desagrado y todas las reacciones motrices y de comportamiento derivadas de esta carga emocional. La respuesta se enriquece con elementos de carácter emocional y aparece la respuesta de huida o de búsqueda, de protección o de agrado, las reacciones de vergüenza y miedo, de “me gusta” o “no me gusta”, pero siempre más ligadas y dependientes del estímulo que de la persona que experimenta la percepción.

*El Cuarto Nivel,* es en nivel de la *Afectividad*. Como se ha señalado anteriormente, la carga emocional depende más del estímulo que del individuo que lo percibe, sin embargo la carga afectiva ya no, los afectos los elabora el niño. Y como consecuencia de esto, aparece la reacción voluntaria de búsqueda y acercamiento a los estímulos considerados positivos y el alejamiento o rechazo de las experiencias o sensaciones que despiertan emociones negativas. Esto nos está indicando que existe ya un componente voluntario y activo por parte del sistema. Tanto el tercero y el cuarto niveles hacen referencia o se corresponden con las facultades apetitivas sensibles y en parte también con la relación entre éstas y las facultades sensitivas internas.

*Las conexiones del Sistema Límbico con el Tálamo y el paleocórtex, así como la activación de todas las vías que unifican la función cerebral (Cuerpo Calloso, vías cruzadas de control sensorial y motriz), hacen posible la integración de este nivel voluntario en la que el Yo diferenciado empieza a hacer acto de presencia en la vida del individuo (Ferré & Aribau, 2006, p. 95).*

El hecho de que estas facultades propias de la sensibilidad interna y externa, tengan un sustrato biológico vuelve a constatar que es posible, con la debida formación, con el debido trabajo, de manera constante y permanente, que la creatividad aflore en la vida de cualquier persona. No se está aludiendo aquí a un esfuerzo específico de estimulación fuera de lo que es habitual, sino de conocer las posibilidades que tiene la persona de suyo y aprovechar todas las oportunidades que la propia vida le brinda para promover ese enriquecimiento de sus facultades.

Continuando con esta clasificación, estos autores señalan la existencia de un *Quinto Nivel*, es el de la *verbalización*. En él la conciencia, la actividad afectiva y la función cortical

permiten empezar a relacionar un estímulo o una experiencia con un código o una palabra que lo identifica. Es importante recordar que la palabra, según Ferré y Arribau (2006, 95) es “la puerta del significado pero, si no tiene un puente de enlace con una sensación, una vivencia, una imagen mental o una idea, es una palabra vacía de contenido y tiene muy poco valor”. Por tanto podemos afirmar que el desarrollo del lenguaje no puede desligarse ni de la experimentación vivencial, ni de la capacidad de integración del Sistema Nervioso Central. Esta verbalización supone en cierto modo esa capacidad de manifestación (como nota constitutiva) que tiene la persona.

*En el Sexto Nivel*, es en el que se desarrolla la *comprensión*. Estos mismos autores, llegados a este punto sintetizan este aspecto considerando que “comprender es integrar, abarcar... incorporar a uno mismo” (Ferré y Arribau, 2006, p. 95). En este nivel vemos que el niño, el adolescente, el adulto no se limita a convertir en palabras una sensación, vivencia o experiencia, sino que también es capaz de comprender las relaciones de causa-efecto y, por lo tanto, modular y dirigir su conducta a partir de la comprensión de lo que ocurre, de por qué ocurre y de cuál es la mejor manera de actuar. Además, la actividad cortical le permite empezar a esperar y, paulatinamente, llegar a prever y poder anticiparse al estímulo. En cierto modo esto supone el sustrato de las facultades intelectivas, pero no las abarca de forma completa, porque hay parte de esta facultad que por sus características, que ya se han visto, presuponen que no puedan contenerse en un órgano como las demás. Eso no quiere decir que no manifiesten o se reflejen en una determinada actividad cortical, porque en cualquier caso todo el cerebro sigue funcionando. Cuando contemplamos algo, no queda parado el cerebro o inactivo, al contrario, funciona y su actividad es máxima. Todas las facultades están en un mismo acto despiertas y a pleno rendimiento, confluyen en un mismo momento y se elevan.

*El Séptimo y último Nivel*, es el de la *Integración*. Éste surge como consecuencia de los procesos de comprensión y de la maduración de la actividad interhemisférica. Como destacan Ferré y Arribau (2006)

*Integrar es incorporar las vivencias a los dos bancos de datos superiores, el espacial, emocional y global del hemisferio derecho y el lineal, temporal, verbal y secuencial del hemisferio izquierdo. Significa incorporar al banco de datos propio, relacionar algo nuevo que entiende con lo que ya sabe o con lo que ha integrado previamente (p. 95).*

Se entiende bien ahora cómo con las aportaciones de la neurociencia y la antropología, se puede entender mejor qué ocurre durante esos procesos cognitivos y también creativos que

tiene lugar en cada persona. A la luz de las diversas disciplinas se puede comprender mejor qué ocurre, y se puede dar un mejor cauce a la formación respecto a la creatividad, entendiéndola en el lugar que ocupa. La creatividad no es lo más importante que ha de ser educado, se ha de entender dentro del proceso de desarrollo, del proceso formativo de cualquier persona, siempre teniendo claro que como aspecto constitutivo, se ha de tomar en cuenta para que ese “todo integral” que es la persona pueda crecer armónicamente. Sin perder en ningún caso de vista el fin de la educación, sin perder de vista a la persona, se trata de ahondar y avanzar entre las diversas aportaciones hacia un mejor modo de obrar que se fragua en toda acción educativa.

Al igual que se concluía en el capítulo anterior, una vez recorridas las facultades y notas de la persona, desde la neurociencia se encuentra que algunos autores, como Damasio (2008a) sostienen que

*La única especie creativa, en el sentido estricto de la palabra, es el ser humano (...) Haciendo un análisis desde el punto de vista cognitivo, el primer ingrediente neurobiológico es la capacidad del ser humano para producir flujos de imágenes no verbales, como la visión, sonido o tacto, traducibles a nuestro lenguaje (p. 58).*

Añade más adelante que existe una abundancia de estas imágenes que se producen en tiempo real y fluyen de manera constante. Afirma que el flujo de imágenes puede realizarse de dos formas diferentes: a través de lo que percibimos o a través de la reconstrucción de imágenes por nuestra memoria.

Su hermana añade a las aportaciones anteriores que el cerebro es parte del mismo cuerpo, y señala que “ambos se comunican entre sí utilizando distintas rutas: la química, la neuronal y la comunicación del cerebro consigo mismo. Por lo tanto, concluye, existen tres tipos de comunicaciones diferentes entre cerebro y cuerpo” (Damasio, 2008b). Defiende que

*el cerebro y el cuerpo forman parte de un entorno físico y social. El primero se comunica directamente con éste utilizando el cuerpo como canal de comunicación. Esta comunicación se establece de dos formas: una es la de la percepción por medio de los sentidos (...) a través de los cuales el cerebro adquiere señales del mundo exterior. La otra forma de comunicación se establece desde el cerebro hacia el entorno físico y social, lo que significa que no son acciones meramente motoras, sino que además realizamos dos acciones específicas: el lenguaje y la expresión emocional (p. 61).*

Se presenta así el sustrato tanto de la sensibilidad interna y externa, como de los procesos que permiten a la persona su capacidad de manifestar todo lo que se fragua dentro de sí, que es en sí mismo cualitativamente diferente en cada ser humano.

Aportando en esta misma línea, se pueden encontrar los estudios de Dietrich (2004), y de Heilman, Nadeau y Beversdof. (2003) en los cuales se acentúa cómo la creatividad tiene su base en el funcionamiento neuroanatómico. Concretan que gracias a los avances, numerosos, realizados recientemente en el campo de la neurociencia cognitiva, permiten identificar y poder distinguir los diferentes y múltiples circuitos cerebrales que están envueltos en importantes y específicas funciones cerebrales. Afirman también que a pesar de la importancia de estos descubrimientos, no se han vertido en el campo de la creatividad. De forma concreta defienden que la creatividad es el resultado de un control deliberado, y no de una generación espontánea como señalan otros autores, y es la corteza prefrontal la que instiga el proceso creativo. De nuevo es esta una aportación que añade sobre lo que se viene diciendo, ya que efectivamente existe un sustrato cerebral sobre el que se apoyan las facultades sensitivas y que tiene su reflejo en la actividad neuronal de las diferentes áreas cerebrales. Es interesante además subrayar cómo señalan que la creatividad es instigada en el córtex prefrontal, pues denota que es ahí, precisamente donde se inicia la sensación y se lleva a la percepción. Es el lugar de inicio y donde se empieza a enriquecer la capacidad creativa, que sigue acrecentándose a medida que avanzamos y subimos hacia la conquista de las facultades superiores.

En esta misma línea, pero ampliando la información, Oliverio (2008) señala que revisando la literatura acerca de la creatividad uno de los diferentes modos en que habitualmente se entiende es como una característica muy relacionada con la fluidez mental. Su preocupación radica en que muchas veces la fluidez se entiende de una forma simplista, y consecuentemente se asume que cualquier actividad mental se reduce o depende exclusivamente de la actividad del lóbulo prefrontal. El autor defiende que la creatividad envuelve una serie de actividades que implican

*otras áreas cerebrales: (1) La generación de novedad, localizada en el estriarum ventral; (2) El análisis de lo nuevo, de lo que se encarga la corteza prefrontal; (3) los ganglios basales, que están implicados en la memoria, y que quizá también funcionen como mecanismo que hace consciente la generación de novedad, mientras que el lóbulo prefrontal y las áreas dorsolaterales pueden considerarse como un mecanismo que transforma lo novedoso en algo explícito del desarrollo creativo (p. 66).*

Unos años antes, Escobar y Gómez-González (2006) aportaron más amplitud en cuanto al tema de las funciones cerebrales implicadas en el proceso creativo, afirmando que

*la actual tecnología de la neuroimagen, la resonancia magnética funcional y la tomografía por emisión de positrones, han contribuido a esclarecer algunos de los mecanismos cerebrales necesarios para generar creatividad. A través de estas técnicas se ha logrado conocer que las estructuras cerebrales que se activan para crear ideas incluyen prácticamente toda la neocorteza y la arquicorteza, así como estructuras subcorticales, el núcleo amigdalino y las diencefalias (hipotálamo y tálamo) que en conjunto forman parte del sistema límbico, la formación reticular que mantiene el estado de conciencia normal y a conducta de atención, imprescindibles en el proceso creador, y otros núcleos del tallo cerebral relacionados con el sistema nervioso autónomo, que determinan la respuesta visceral asociada (p. 391).*

Los estudios sobre el cerebro son una importante luz que se ha de tener también en cuenta cuando de lo que se trata es de comprender mejor la noción de persona. Si efectivamente se quiere ayudar en su proceso de crecimiento es fundamental encontrar los puntos en los que confluyen las diversas disciplinas. Hacerlos converger requiere una actitud de apertura en quien trata de acercarse a su comprensión. Entender esto además supone entender el engranaje interno, complejo y tremendamente integrado que supone la vida humana, la vida de cada persona. Requisito indispensable para quien trabaja en educación. Comprenderlo, además, alienta una actitud de apuesta hacia cualquier persona que tengamos enfrente. Toda persona es susceptible de adquirirlo, cierto es que lo harán unos en mayor medida que otros o de diferente modo, lo que además denota la novedad personal.



## 4.2. Aproximación Psicopedagógica al concepto de Creatividad.

### 4.2.1. Introducción

En este apartado se pretende realizar una aproximación conceptual a través de las principales teorías que a lo largo de la historia han querido mostrar sus acercamientos al estudio de la creatividad. El objetivo de abordarlo ahora es establecer un diálogo entre las disciplinas que se viene trabajando y las que ahora se acometen. Con la inquietud de trabajar de un modo trasndisciplinario, o al menos de intentar acercarse a él, se pretende asomar la cabeza en esta disciplina, beber algo de ella, aunque siempre resultará un modo incompleto de abordarla. Nos acercamos a esta disciplina por tanto siendo conscientes de que es una entre muchas, de que tan solo se realiza un acercamiento parco, pues no se puede aquí abordarlo con hondura; se aborda también con la conciencia de que no se pueden tratar ahora todas las disciplinas que son posibles al tema, pues como versa del hombre, no caben en esta investigación aunque son imprescindibles para comprender el constructo. Pretender abarcar todas las dimensiones posibles con el fin de integrarlas en un todo, para que no se pueda resquebrajar, es demasiada pretensión en este caso.

A lo largo de la historia, algunos enfoques han considerado la creatividad como una cualidad de unos pocos privilegiados, sin embargo como se viene reflejando hasta ahora, lo que aquí subyace es la creencia de que la creatividad es una cualidad propia del ser humano y que está presente de diferentes modos en su propio modo de estar en el mundo. Considerando también que por su prematuridad la persona requiere de otros, requiere de la educación, de la formación para poder desplegar todas las potencialidades que tiene, para poder llegar a ser en mejor medida la persona que es, conviene adentrarse en esta disciplina.

En el desarrollo de este apartado se recogen las aportaciones de algunos de los autores más relevantes en este ámbito. Se señalan tanto sus aportaciones al concepto de creatividad como los avances en el estudio de dicho constructo. Finalmente se alude a lo que se considera como proceso creativo y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de dilucidar cómo se ensamblan estas aportaciones respecto a lo que aquí se viene argumentando.

#### 4.2.2. Enfoques sobre el concepto de creatividad

Conviene, antes de penetrar en el estudio de la creatividad desde estos parámetros, considerar la aportación de Cabrera (2007) (en de De la Herrán, 2008b, p. 258) en la que realiza una revisión en la que resume aquellos estudios y enfoques de mayor interés dentro del campo de la creatividad:

*Cuadro 2: Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva*

ENFOQUE		REFERENTE	TEORÍAS MODELOS	AUTORES destacados AÑO referencia obra	IDEAS FUERZA PALABRAS CLAVE
CATEGORÍA					
CONSENSUADOS	Centrada en el individuo	INDIVIDUAL	Tª de Genio Estudio Antropométrico	F. Galton, 1869	El individuo genial es catalogado como creativo. Las personas nacen con ese don, rasgo innato y hereditario.
			Tª de la Superdotación	L. Terman, 1925	Características y desarrollo de la trayectoria de los individuos superdotados.
	Centrada en los procesos personales	IMPULSOS	Aproximación Psicodinámica	Freud 1908/1959; Rank, 1932; Kriss, 1952; Kubie, 1958; Vernon, 1970; Jung, 1959/1964.	Tensión entre conciencia real e impulsos inconscientes. Sublimación de los conflictos. Arte y creatividad. Regresión adaptativa y elaboración. Preconsciente. Expresar deseos inconscientes. Inconsciente colectivo y arquetipos.
		PENSAMIENTO	TªAsociacionistas; Cognitivismo Clásico. Tª del Rasgo y Persona. Modelo Gestáltico Simulaciones con ordenador.	Dewey, 1920; Wallas, 1926, Wertheimer, 1949; Mackinnon, 1975; Weisberg, 1986; Finke, 1990; Boden, 1992; Romo 2003.	Solución creativa de problemas. Procesos intelectuales específicos. Percepción de los problemas como un todo. Solución de problemas de manera original. Creatividad lleva procesos cognitivos ordinarios. 20.000 hrs. De trabajo. Reproducir el pensamiento creativo en computador. P. Creatividad y H. Creatividad. Novedad y valor. Además rasgos cognitivos.
		MEDICIÓN	Aproximación Psicométrica	Guilford, 1950; Torrance, 1962	Creatividad es la clave de la educación. Criterios: fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad. Test Pensamiento Creativo.
		ESTIMULACIÓN	Aproximación Pragmática	Crawford, 1931, Osborn, 1953; Gordon, 1961; De Bono, 1977.	Técnicas para formar combinaciones nuevas. Tormenta de ideas. Método Sinéctica. Pensamiento Lateral. Técnica de los 6 sombreros para pensar
		EVALUACIÓN	Enfocado al producto	Newell, Shaw y Simon, 1958; Mc Pherson, Boden y Sprecher, 1964; Gutmanm 1967; Taylor, 1972.	Algunos criterios: novedad y valor personal, social, científico; Nuevas implicaciones; Sorpresas; Estructuras existenciales, sociales, artísticas, simbólicas y operativas. Originalidad y complejidad.
	Centrada en los procesos personales	Dº HUMANO	Enfoque Humanista	Fromm, 1941, Murphy, 1947; Riesman, 1950; May, 1959; Blay, 1980; Maron, 1984; Goleman, 1996.	Orientación productiva; biosocial interacción con la cultura; persona autónoma; ser existencial; creatividad como salud, persona autorrealizada, abierta a la experiencia, feliz; ser uno mismo: innovación valiosa, intuición, sabiduría del inconsciente.

ENFOQUE		REFERENTE	TEORÍAS MODELOS	AUTORES destacados AÑO referencia obra	IDEAS FUERZA PALABRAS CLAVE
CATEGORÍA					
CONSENSUADOS	Centrada en el sistema	DE CONFLUENCIA	Tª Sociocultural	H. Gruber, 1974; Simonton, 1981; P. González, 1981.	Creación científica como resultado de una vida de trabajo. Inspirado en la teoría darwinista. Producciones creadoras como variaciones de ajuste adaptativo. Creatividad necesita articulación psicosocial, individual y social.
			Enfoque Ecológico I. Múltiples	Gardner, 1973 a la Act.	Conjunto de habilidades para resolver problemas o crear productos relevantes. 7 tipos de inteligencias.
			Tª Social. Modelo Componencial	T. Amabile 1983 a la Act.	Integra diferentes procesos; destaca el ambiente Sociocultural, competencias personales, creativas, motivación intrínseca.
			Tª de la Inversión	R. Sternberg 1977 a la Act.	Integra 6 recursos: Habilidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación, ambiente.
			Tª Ecológica	M. Csikszentmihaly 1988 a la Act.	Destaca el medio histórico y social de las obras creativas. Estado de flujo como alto nivel de creatividad. Individuo-Campo-Ambiente.
EMERGENTE	Centrado en lo Transdisciplinar	PENSAMIENTO COMPLEJO	Tª de la Complejidad Paradigma Ecosistémico	T. de Chardin, 1931-1951. E. Morin, 1981 a la Act.	Ley de complejidad creciente. Cosmogénesis. Noósfera. Evolución. Espíritu. Crecimiento. Conciencia. Saber educar en la complejidad de la era planetaria. Sustentabilidad ecológica.
			Tª Interactiva y psicosocial	S. de la Torre, 1982 a la Act.	Creatividad como parte de un todo personal, social y cósmico que se manifiesta como flujos de energía. Integra emoción, pensamiento y acción. Carácter dinámico, interactivo, sistémico y complejo.
			Tª de la Creatividad Aplicada Total	D. de Prado 1988 a la Act.	Tecnocreática sociohumanística. Visión humanista integral de la creatividad en la práctica. Multilenguajes. Técnicas creativas y expresivas para la comunicación integral. Didáctica creativa autoconsciente.
			Tª Complejo Evolucionista o Radical e Inclusiva	A. de la Herrán, 1998- a la Act.	Creatividad en función de la formación y evolución de la conciencia. Creatividad Total. Temas radicales (perennes) Nueva Pedagogía: Educación de la conciencia, egocentrismo, autoconocimiento, universalidad, muerte, Humanidad en evolución. etc.

(Fuente: Cabrera, 2007) (en A. de la Herrán 2008b, p. 258).

De esta pluralidad de enfoques organizados en clave de mayor complejidad se desprende que efectivamente en función de dónde se ponga el punto de mira, así se verá un aspecto de la realidad que se está tratando, cuanto más se procure entender al hombre en cuanto tal, más se entenderá que el modo de comprenderlo, de comprender cualquier realidad que toque la vida humana, ha de abordarse en su complejidad e integridad. De otro modo la persona no se comprende radical y totalmente.

Cuando uno se adentra en el estudio de la creatividad se puede apreciar que muchos han sido los intentos de sistematizar las aportaciones de los diferentes autores. Para dicha sistematización se pueden utilizar diferentes procedimientos, que podrían ser, por un lado se puede clasificar cronológicamente, o según las diferentes escuelas (Estructuralismo, Funcionalismo, Conductismo, Psicoanálisis, Gestalt...). Podría clasificarse también por materia o sino, teniendo en cuenta esos tres aspectos anteriormente mencionados: la persona, el proceso y el producto. Considerando a la persona como un todo integral, se entiende a partir de ella –de la ubicación de la creatividad en su ser personal- como se refleja su modo de ser creativo, único e irrepetible, en su modo de proceder y de manifestarse (lo que comprende el proceso creativo y el producto creativo).

Son muchos los autores que han establecido este tipo de categorías respecto a la creatividad. En esta línea encontramos las aportaciones de Romo (2005), quien señala que “cuando nos adentramos en el estudio de la creatividad encontramos cuatro facetas a través de las cuales podemos abordar este constructo. Fue MacKinnon, en 1975 el que las ‘hizo oficiales’, y son: persona, proceso, producto y situación” (p. 70).

En este sentido, Fernández y Peralta (1998, p. 69) afirman que este tipo de clasificaciones se realiza fundamentalmente con el interés de lograr una cierta aproximación al concepto de creatividad, y por ello, de una manera más o menos unánime señalan que se han concretado cuatro componentes o ámbitos de estudio. En su disertación destacan a autores que en esta línea han trabajado, como Rhodes (1961), Mooney (1963) o Brown (1989).

En cualquier de los tres casos se puede observar que consideran muy relevante tener en cuenta estos aspectos en los estudios que versan sobre la creatividad. Rhodes (1961), por su parte señala que estos cuatro aspectos son: el producto creativo, la persona creativa, el proceso creativo, y las condiciones de creatividad (históricas o diarias). Estas cuatro son para él fundamentales para aproximarse en mayor medida al concepto. Por otro lado, Mooney (1963), señala también que para poder aclarar en cierta medida el concepto de creatividad es preciso entender los subcomponentes de la creatividad, que vienen a ser similares a los anteriormente citados: La persona creativa, el producto creativo, el proceso creativo, y el entorno. De igual manera, Brown (1989) señala que para comprender mejor el fenómeno de la creatividad se ha de tener en cuenta que subyacen en él cuatro componentes diferentes que son el proceso, el producto, la persona y la situación.

Otros autores también se han decantado por descubrir o estudiar los cuatro componentes que a su juicio son imprescindibles para acercarse verdaderamente al constructo. Por un lado Simonton (2000), en su investigación acerca del concepto señala que para comprenderlo es necesario atender a cuatro frentes principales: en primer lugar los procesos cognitivos que envuelven cualquier acto creativo; en segundo lugar, las características distintivas propias de las personas creativas; en tercer lugar, el desarrollo y manifestación de la creatividad en la vida propia de cada uno; y finalmente, los entornos sociales, que considera fuertemente asociados con la actividad creativa. Por otro lado, Urban (1995. En Fernández & Peralta, 1998, p. 70) propone una estructura interactiva a la que denomina “4P-E Structure”, compuesta por cuatro elementos, que son el problema, la personalidad, el proceso, el producto y el entorno. Considera que estos 5 elementos son fundamentales para comprender el pensamiento creativo.

Aunque no recogemos a todos los autores posibles, en cualquiera de los casos son intentos de aglutinar los aspectos que autores importantes había destacado de forma particular en sus estudios sobre la creatividad. En el cuadro 2, quedan en gran medida recogidos, y a través de él se aprecia cómo se trata de acentuar en cada uno de ellos unos aspectos determinados. En este sentido se puede ver cómo, cuando se habla de la persona creativa, bajo las influencias de Galton (1969) y Terman (1925). Toma forma la idea de que es necesario atender a la creatividad no sólo de las personas que manifiestan unas altas capacidades o son geniales, sino que cuando se habla de persona creativa se trata de recoger aquellos aspectos que se relacionan con lo cognitivo, los conocimientos que se poseen, el dominio de ciertas materias, algunos rasgos concretos de personalidad, los intereses, y la motivación. En este sentido se entremezclan aquellas teorías que se decantan por el estudio del proceso, en cuanto a los procesos internos que tienen lugar en la persona creativa. Empieza entonces a confluir la idea de creatividad como proceso y en cuanto a la persona.

El estudio de la creatividad como proceso, surge también de una serie de teorías, en este sentido De la Herrán (2008b), hacen referencia a procesos personales: impulsos, estimulación, medición, pensamiento, evaluación y desarrollo humano son las categorías bajo las cuales podrían suscribirse las diferentes teorías acerca de la creatividad que han surgido a lo largo de la historia de este concepto. En todo caso, la idea de proceso es también muy interesante y empapa la conversación de cualquier persona que trata de adentrarse en el concepto de creatividad, como se verá en el análisis de contenido de este trabajo de investigación.

En cuanto a la categoría de entorno o situación promotora de creatividad, observamos en lo que se pretende en estos casos es conocer qué contexto es el adecuado para que se dé la creatividad o que factores sociales son los que la promueve. De la Herrán (2008b) cita lo que Cabrera (2007) clasifica como enfoques centrados en el sistema. En él circunscribe cinco teorías o enfoques que como se puede apreciar en el cuadro 2, hacen referencia a los aspectos históricos, sociales, culturales, que en cierta medida permiten que salga a la luz o se promueva la creatividad.

Si se tiene en cuenta la categoría del producto creativo, casi se ha de hacer referencia a los métodos que se utilizan para medir la creatividad, pues a través de ellos podemos establecer cuál es el valor que se le da a eso que se está entendiendo como creativo, en este sentido se suele hacer alusión a las teorías que tiene como referentes la evaluación o medición de la creatividad, en la que lo que adquiere valor, o cualidad de creativo, es aquello que es novedoso, elaborado, que manifiesta flexibilidad, fluidez o utilidad, entre otros aspectos.

Se podría establecer aquí un análisis detallado de cada uno de ellos, pero no es el cometido de esta investigación, más que procurar una pequeña aproximación a lo que ya se ha estudiado, para comprender mejor por qué piensan lo que piensan y cómo lo piensan los docentes que han participado en este estudio. Se pretende además un acercamiento a la realidad de estudio desde una vista panorámica que permita no quedarnos en un enfoque, sino intentar mantenerlos todos al frente para lograr un mejor conocimiento de lo que ocurre.

Interesa entender el constructo desde el enfoque transdisciplinar, que aunque no se puede abarcar en su totalidad, pues como ya decimos es pretencioso, requiere de una mirada alta, no centrada, sino compleja.

#### 4.3. Aproximación a la Didáctica de la Creatividad.

Una vez recogida de manera sucinta las principales aportaciones sobre el concepto que aquí se estudia, conviene acercarnos, aunque sea de forma muy breve, a las aportaciones que la Didáctica nos brinda. Si se ha puesto de manifiesto que la educación es necesaria para el crecimiento de la persona, entonces conviene considerar la creatividad desde la formación, pues es lo que le compete de modo extraordinario a la tarea educativa. En esta línea, De la Herrán (2008b) destaca a que la creatividad “es, en sí misma, una cualidad ciega, lo ha sido siempre. El conocimiento de la creatividad puede ser educativamente relevante, si se percibe desde la formación y la conciencia” (p. 559). Es muy interesante y de gran importancia entenderlo de este modo, pues añade este autor que la creatividad en cualquier ámbito de aplicación podría realizarse y ser mucho más útil al ser humano si incorporase dos grandes destinos formativos: el crecimiento personal y la mejora social (De la Herrán, 2000; 2008b:559).

Desde esta perspectiva se puede comprender de un modo más amplio, desde una mayor altura, para así poder distinguir aquellos conceptos que son parciales como pueden ser,

“sensibilidad para mirar de forma diferente o enfoque distinto, destrucción, divergencia de pensamiento, pensamiento lateral, capacidad para resolver problemas, capacidad para descubrir problemas, innovación, unión o relación productiva de elementos, generación de ideas, mecanismos de defensa, imaginación, expresión productiva o no copiar” (De la Herrán, 2008b, p. 561).

Este mismo autor realiza una aproximación a las posibles definiciones y que señala que “no hemos encontrado forma de refutar los siguientes conceptos de creatividad, con los que la identificamos actualmente” (De la Herrán, 2008b, p. 562), y que son: una necesidad humana, lo singular (personal o colectivo), un proceso de curiosidad-inquietud-descubrimiento, una aptitud educable, una cualidad del conocimiento, procesos de síntesis dialécticas de características especiales, libertad a través del conocimiento, un proceso de conciencia, un imperativo para el ser humano consciente y responsable y, en contextos didácticos, un recurso para la motivación productiva, un medio para favorecer la motivación de los alumnos por su formación, y un medio para favorecer el desarrollo profesional y personal de los docentes.

Todos estos aspectos se han recogido ahora porque interesa tenerlos presentes en el momento de analizar las concepciones que los profesores universitarios manifiestan en esta

investigación. Pueden ayudar a visualizar si el modo en que entienden el concepto es parcial, o bien la entienden de una forma más amplia y quizá más completa.

Es también conveniente considerar las diferentes clases de creatividad que De la Herrán (2008b, p. 562) señala, pues recoge las aportaciones que los diferentes autores han ido realizando a lo largo de la historia, presentándolas de un modo diferente, y mostrando una nueva forma de entenderla que nos permite unificar todo lo dicho anteriormente y lo que en un futuro se pueda aportar. Subraya el autor que en ningún momento se trata de menospreciar a ninguna de ellas, sino de mostrarlo como marco de referencia. La clasificación la establece según dos tipos, según su originalidad y según su finalidad.

Por su originalidad la creatividad hace referencia a la novedad en cuanto al proceso o en cuanto al producto creativo. En este sentido establece la siguiente clasificación:

- Creatividad de primer orden o subjetiva, que es aquella que lleva a quien lo realiza al descubrimiento de algo nuevo para él, son acciones que forman parte de la vida diaria de cada cual. Se podría considerar como creatividad subjetiva o capacidad formativa.
- Creatividad de segundo orden o sobresaliente, en la que ya hay un cierto grado de excepcionalidad, pues supone que tal persona en sentido estricto sobresale respecto al resto del grupo de referencia con que se compara. El descubrimiento en este caso no es sólo nuevo para el que lo lleva a cabo, sino también para aquellos que forman parte de su entorno.
- Creatividad de tercer orden o excepcional. En este caso el descubrimiento alcanzado es totalmente excepcional, nuevo para todos: el que lo lleva a cabo, su entorno y la sociedad. El rasgo que introduce es tan distintivo que afecta a una época y está en condiciones de trascender a través de la historia, por tanto es digna de recibir reconocimiento por parte de la sociedad.

En cuanto a la clasificación según su finalidad, en la que recoge aquellas reflexiones que se refieren a que la creatividad no es algo de por sí positivo, sino que está en función del *para qué*. Es aquella que por “su inevitable naturaleza instrumental debe completarse con la naturaleza teleológica e la educación” (De la Herrán, 2008b, p. 568). En este caso propone los siguientes tipos:



Cuadro 3: Clases de Creatividad. Según su finalidad

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
Creatividad puntual, espontánea o de acción para un logro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene lugar desde la actuación aislada. Puede ser incluso casual.</li> <li>- No obedece a finalidades conscientes más elaboradas.</li> <li>- Emerge por los conocimientos nuevos y la circunstancia.</li> <li>- Su proceso básico es el descubrimiento, el hallazgo novedoso.</li> <li>- En el mejor de los casos se califica como: brillante, útil, extraordinario.</li> </ul>
Creatividad sistémica, parcial o de logro para un sistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Polarizada al interés de un sistema determinado (personal, ideológico, doctrinario, epistemológico, institucional, etc.)</li> <li>- Sesgo inherente. Presenta opciones análogas.</li> <li>- Gravita entorno al egocentrismo individual.</li> <li>- Se ocupa de temáticas planificadas, futuribles y funcionales.</li> <li>- Proceso básico: la productividad y el sistema de apego.</li> <li>- Sesga contundentemente el conocimiento y el crecimiento.</li> <li>- No llegan al mínimo de la práctica formativa de la creatividad porque se nutre de un adoctrinamiento empobrecedor.</li> </ul>
Creatividad evolucionista, total o de sistema para la evolución humana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopta como dimensión fundamental <i>la posible evolución humana</i> (madurez personal, mejora social, generosidad, convergencia social, humanización, etc.)</li> <li>- En función de dicha evolución coloca los intereses menores o parciales.</li> <li>- <i>Total</i>: se refiere al imperativo de favorecer la evolución humana, individual y colectivamente.</li> <li>- No se trata de una dualidad más, no se opone a ninguna, porque puede resultar englobadora de toda opción parcial.</li> <li>- Tiene lugar desde una autoconciencia más compleja.</li> <li>- Suele ocuparse de cuestiones perennes.</li> <li>- Proceso básico: trabajo para el crecimiento mental.</li> <li>- Su realización: la mejora social en términos de ser más y mejores personas.</li> </ul>

(Basado en: De la Herrán, 2008b, 564)

Aunque interesa, principalmente en este estudio, la clasificación que se acaba de proponer como referencia, conviene tener en cuenta el pensamiento de algunos otros autores a cerca de educación para la creatividad, el aprendizaje creativo, y la pedagogía de la creatividad, etc. Entre ellos, Tejada (1989) escribió acerca del origen etimológico del término “educar”. Educo, educis, educere; cuyo significado es *extraer de dentro*. Cuando se considera desde su raíz resulta factible comprender que educar requiere mirar a cada persona, descubrirle quien es y abrirle con pasión el camino del saber para que ese “extraer de dentro” se convierta en el camino a seguir a lo largo de su vida. En este sentido es en el que queremos que se entienda el vínculo entre educación y creatividad. Si entendemos que es inherente a la persona, como algo que se pone en marcha cuando se le “despierta” y se le ayuda a hacer suyo, a vivir el conocimiento. La pasión por el saber enciende la realidad conocida y permite que cada uno extraiga lo aprehendido y lo convierta en una nueva realidad, empapada de la esencia misma de esa realidad, que si es inagotable (en el caso de la persona) abre un camino inagotable de conocimiento.

También es de gran interés considerar la aportación que Fustier (1975) realizó cuando en su intento de construir una *pedagogía de la creatividad* destacó la importancia de tener en cuenta en la educación el *programa interior* de la persona. Así argumenta que al igual que durante los nueve meses de embarazo, la persona está movida “desde el interior por algo que se encuentra en él desde el primer día: su programa genético. Durante esta etapa, el niño se adentra en su medio según un plan integrado, que le permitirá asegurarse el crecimiento armonioso y simultáneo de todas sus funciones esenciales” (p. 50). Sin embargo, una vez que ya ha nacido y con los años entra en la escuela parece que pierde lo que el citado autor llama *ese instinto de vivir*. Uno se plantea con preocupación, “¿Por qué de repente el programa de su desarrollo no está en él, sino fuera de él? Una pedagogía de la creatividad debería volver a encontrar y explotar ese programa interior” (Fustier, 1975, p. 51). Lo que interesa de este argumento es quizá las posibilidades de interpretación que abre. En función del concepto que se tenga de persona se puede comprender de una u otra forma ese “programa interior”, al igual que se puede entender que cada alumno, de modo particular tendría su “programa interior”. Sin embargo resulta duro entender a la persona como “un programa interior”, parece quizá reduccionista y puede ser confuso a la hora de interpretar el concepto de creatividad como un “ir haciéndose” de la propia persona. Se considera más adecuado que la persona es quien es y como tal ha de desplegarse lo más humanamente posible, mas que conforme a un programa interior, conforme a las facultades de la persona, y notas que lo definen. De tal modo su crecimiento puede ser más adecuado, puede ayudar a crecer a otros y así contribuir a una mejora social.

Otro argumento destacable, y que quizá aclara con mayor acierto la idea principal de este trabajo, es el que a la luz de la Educación Personalizada realizó García Hoz (García Hoz, 1975) al postular que este tipo de educación responde a un intento de estimular a cada persona “para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida, o dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida cotidiana”. (p. 15). Bajo esta perspectiva se permite que cada educando pueda tomar las riendas de su propia vida dejando paso a su propia singularidad y creatividad; autonomía y libertad; apertura y comunicación. Este modo de entender la educación permite que el día a día del alumno esté empapado de retos, de posibilidades de hacer según su modo único de ser un nuevo y diferente modo de estar en el mundo. Es interesante desmenuzar su argumento del siguiente modo:

- En primer lugar, cuando habla de *estimular a cada persona*, está permitiendo abarcar la educación de un modo amplio y personal que puede abordarse, por un lado, desde la

posibilidad de mostrar al alumno la grandeza del saber, la pasión por el conocimiento y el amor a la verdad; y por otro, deja paso a que sea el propio alumno el que *viva* de un modo singular en la realidad. Es este vivir de modo singular el que deja campo de acción a su propia creatividad para ir construyendo su vida, única y diferente de la de los demás, desde sus elecciones libres.

- En segundo lugar, *que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida*. Dirigir la propia vida implica capacidad de decisión. Y para decidir hay que conocer. Ante nuestro presente y futuro tenemos dos posibilidades, dejar que las cosas pasen, dejarnos llevar por lo que acontece o lo que toca vivir, dejar que la “vida” piense por nosotros, dejarnos llevar de modo automático o bien, ser conscientes de la vida que tenemos entre manos y plantear un proyecto de futuro con sentido. En este proyecto de futuro, que es personal, único en cada persona, y construido desde nuestra peculiar individualidad, es donde aparece de nuevo la capacidad creativa de la persona.
- En tercer lugar, *hacer efectiva la libertad personal*. Esta libertad implica libertad de iniciativa, libertad de elección y libertad de aceptación. Y en cada uno de estos “apellidos” encontramos un modo de hacer único, personal y diferente que implica una inherente capacidad del ser humano de ser creativo en sus acciones, decisiones, consideraciones, etc.

Esto implica la necesidad de contar con un maestro bien formado, capaz de entender la complejidad de la persona y por tanto capaz de poner en jaque cada día sus propios conocimientos, reconocer su pequeñez y su ignorancia para poder dar paso al saber, empapándose de él con entusiasmo y con pasión. Así podrá guiar a sus alumnos para que tampoco cierren las puertas al saber, para que reconozcan lo que saben y también lo que les queda por saber y se enfrente a él con el mismo apasionamiento de quien se enamora por primera vez.

Sin embargo, vemos que es difícil que esto sea el trasfondo del día a día en las aulas. Algunas investigaciones como las de Getzels y Jackson (1962) o la de Torrance (1962) ya mostraban con preocupación cómo se abría una gran zanja entre los alumnos en grado eminente y sus maestros. Por algún motivo los maestros no se muestran, en modo alguno, entusiastas cuando se encuentran con el niño extraordinariamente creador. Pero no es esto lo que únicamente preocupa, si es cierto que los alumnos que destacan por su “creatividad” -que en

cualquier caso habría que determinar con claridad cómo se está emitiendo esa valoración- muchas veces se ven poco valorados en el aula; encontramos también que todos los alumnos se encuentran como “encasquetados” en un modo de “aprender” basado en la memoria, la repetición y la falta en esencia del desarrollo de las potencias y facultades que le son propias. De esta forma no se está favoreciendo el crecimiento adecuado de la persona en cuanto tal persona que es, esencialmente por desconocimiento.

Desde luego, si el docente desconoce estos aspectos, si el docente no ha crecido en este sentido, es difícil que promueva de esta manera el crecimiento de sus alumnos. Como señala Powel Jones (1973) para poder estimular el esfuerzo creador de los niños, “el profesor tiene que participar en los procesos de pensamiento original, esforzarse por eliminar los modelos bien establecidos de pensamiento convencional y negativo y actuar con un conocimiento más operante de las divergentes experiencias de la enseñanza” (p. 40). Pero no solamente se reduce a esto. Es que lo que principalmente ha de estar en la mente del maestro es el procurar el armónico e integral crecimiento del alumno, ateniéndose a que debe ayudarle a ser lo mejor posible la persona que es. Entendiéndose de forma completa lleva a guiar al alumno al crecimiento que ha de tener y, por tanto, la creatividad crecerá al crecer la persona en todas sus facultades.

*Es más probable que los niños solucionen los problemas creativos con menor acierto cuando se les coloca en situación en que su grupo espera de ellos ideas creadoras que cuando surgen con naturalidad en su trabajo cotidiano. Por tanto, conviene que nos deshagamos de un listado de “estrategias creativas”, de “metodologías creativas” como única garantía de “creatividad en el aula” y estemos atentos a las situaciones, propuestas, intereses, iniciativas y ocurrencias del alumno en el aula (Powel Jones, 1973, p. 41).*

Es posible que sea ahí principalmente donde está el problema, en que no es una cuestión de una metodología fuera de lo normal, quizá simplemente sea cuestión de pararse a pensar profundizar en la persona, y conociéndolas desde su ser y su modo de funcionar, saber cómo ayudar a crecer. Es ahí donde de forma natural pueden surgir oportunidades para que cada niño “extraiga de dentro” su riqueza interior adquirida por su adhesión a la realidad vivida y a partir de ahí, con la aportación de todos, creamos nuevos caminos hacia el saber.

*La capacidad creadora sólo se configura al hilo del diálogo con la realidad. En la formación de la persona es importante que esas realidades que nos rodean, que tenemos al alcance de la mano, dejen de ser realidades distantes y se conviertan en realidades íntimas,*

*una especie de voz interior. Cuando el hombre consigue que lo externo-valioso se la haga íntimo da un paso decisivo hacia la madurez* (López Quintás, 1982, p. 15).

La realidad es la misma para todos y sin embargo, cada uno la vivencia de modo diferente. Este “hacer íntima la realidad” es lo que permite que cada uno cree a partir de ella, pues cada uno la hace suya y la convierte en parte de uno mismos. Es en el diálogo con una realidad que se ha de aprehender donde se abren nuevos horizontes que explorar y que transmitir. Y cuando esto se vive así, y uno se pone además en diálogo con personas que así lo viven se genera un entorno de enriquecimiento personal donde cada paso es una nueva creación. No es necesario crear un entorno concreto de creatividad, ni elaborar una compleja metodología. La vida propia, la realidad misma es una fuente inagotable de creatividad, las personas son en sí mismas fuentes de inspiración, como lo es igualmente la realidad.

En esa realidad está insertada la vida de cada persona, es en el contacto con ella y con los demás donde puede desplegar todas sus potencialidades. Así se puede afirmar, como Vygotsky (1995), que la creatividad está en todas las personas potencialmente, por tanto es necesario tomar las medidas necesarias para que se pueda desarrollar. Esta idea, que se ha desarrollado posteriormente por otros investigadores, y que pretende acabar con la idea de creatividad como “exclusiva o privilegio” de unos pocos, permitió que se profundizara en el estudio de la creatividad, desde la pedagogía, de una forma más amplia, para poder llegar a desarrollarla en el aula, en cada alumno.

En esta misma línea, Torrance (1997) plantea que las escuelas que tengan una visión de futuro se plantearán no solo para aprender, sino también *para que los estudiantes piensen*. Desde luego, que las escuelas muevan a los alumnos de tal forma que realmente piense, no debería ser algo a conseguir, sino que debería ser de suyo lo más habitual. Para que esto ocurra es necesario que todas las facultades propias de la persona haya sido trabajadas desde las bases, desde las facultades inferiores a las superiores y en ese enriquecimiento se dan todas las posibilidades para el alumno verdaderamente piense, reflexione y contemple sobre la realidad circundante. Este es un tema de gran interés, para el que se necesitan maestros bien preparados, abiertos a lo nuevo, que sean capaces de abandonar su punto de vista y sin miedo para ponerse a sí mismo en duda y aceptar los obstáculos que plantean los alumnos. Es necesario que el maestro sea un gran pensador, capaz de vibrar con lo que enseña, capaz de guiar al que aprende para que vibre con él aprendiendo, descubriendo todo lo que el saber encierra, degustando el conocimiento y

entendiendo que sólo cuando uno es consciente de su ignorancia es cuando es capaz de profundizar en el saber.

En diversas ocasiones uno se encuentra con que lo que prima es que los alumnos alcancen objetivos curriculares y pasen “limpios” de un curso a otro, con “el temario bien aprendido”. Es triste observar el ritmo de una sociedad sin fuerza porque la juventud parece perdida o camina sin rumbo. Es posible que entre los jóvenes haya quienes se plantean metas personales, pero poco les preocupa las realidades en las que viven, y por ende viven poco implicados en ellas. Quizá tanta preocupación por su éxito académico, le ha llevado a una pobre preparación, que se encamina muy poco hacia una formación completa, integral. Quizá están buscando una escapada para “ser ellos mismos”, para sacar todo su potencial creador, pero no están bien orientados. Como ya se ha argumentado, el pensamiento y la creatividad están estrechamente relacionados, tanto como lo están la capacidad para percibir sensaciones a través de los sentidos externos y unificarlos de forma cualitativamente diferente en cada sentido interno. Desde que las cosas que hay en el entorno entran en contacto con la persona que las aprehende, desde ese momento se produce un recorrido interno de la cosa captada en sí, que hace que esta cambie y se torne distinta a sus ojos, respecto a lo que de ella percibe quien está al lado. Y es en ese proceso y en esa vivencia donde emerge el potencial creador de cada uno, que hace que una misma realidad se entienda y se vea de un modo personal y diferente.

De la Herrán (2008b, p. 565) señala que la creatividad es permanente, una cualidad del conocimiento. Por eso, “cuando el individuo se enfrenta a la realidad y la descubre, está desarrollando un acto subjetivamente creativo”. Y efectivamente es así. Esto supone un salto cualitativo en lo que se ha venido entendiendo como “creatividad” y enlaza, como señala este autor con una verdadera formación. Seguramente se están creando “escenarios de enseñanza” que se alejan de lo que realmente es la realidad en la que viven las personas. Es de gran importancia que se ponga a los alumnos cara a la realidad, que la contemplen hasta descubrirla tal cual es, y del modo más completo posible. En ese descubrimiento se implica su capacidad de pensar y de estar en el mundo, y eso es lo más creativo que existe. Pues él y sólo él puede descubrirla y comprenderla de un modo que otro no puede hacerlo, de un modo personal y único.

Pawlak (2000) señala que para estimular una sociedad creativa, es necesaria una “educación creativa, un ambiente estimulante, líderes naturales y equipos de trabajo multidisciplinarios” (p. 32). También afirma que es importante desarrollar Programas

innovadores, desde edades tempranas, que permitan estimular el pensamiento innovador. Finalmente considera que la educación puede incluir experiencias que presenten la aplicación del conocimiento multidisciplinario, aún en los niveles educativos iniciales y podría continuar durante todo el proceso educativo. Aunque señala que esta “educación creativa” debe iniciarse desde edades tempranas, y subraya la importancia de continuarla en las etapas posteriores. Quizá no sea tan necesario crear un programa específico para incentivar la creatividad, se trata más de pensar en la educación como lo que es, una ayuda al crecimiento humano, y en este sentido, si se promueve realmente que todas las dimensiones y facultades de la persona crezcan lo mejor posible, en la realidad circundante, aprovechando todas las oportunidades de la vida misma, sabiendo “mirar” adecuadamente lo que le rodea... Entonces es muy posible que se esté acertando en el desarrollo de la creatividad. La idea no es tanto hacer algo específico para desarrollarla, sino que si velamos por el crecimiento de la persona, por su formación adecuada a su ser, y de forma integral, completa; entonces junto con el crecimiento de todas las facultades humanas la creatividad se manifiesta.

Desde luego es en la infancia cuando debe dar comienzo, pues es el momento en que las facultades empiezan a desplegarse. Existen, como bien se aprecia en cualquier manual de psicología del desarrollo, unos periodos sensibles en los que determinados aprendizajes son más fáciles de adquirir. Aprovechar estos momentos al máximo, formar a la persona en cada etapa conforme a su edad, al desarrollo propio del momento en el que está, supone ayudarle a crecer en función de sus propias posibilidades. Si hay un momento en el que los sentidos y el movimiento es primordial para que aprehenda el mundo, entonces habrá que procurar que en ese momento se desplieguen y crezcan esos sentidos externos de la manera más completa. Esto ayudará a que posteriormente la percepción, la memoria, la atención o la imaginación y la cogitativa se nutran con toda la riqueza alcanzada por los sentidos externos (que seguirán creciendo y enriqueciéndose si se les dan más oportunidades y adecuadas), entonces crecen y se enriquecen estos sentidos internos también. Sabemos bien que el pensamiento, necesita de este desarrollo preliminar de los sentidos, y sabemos también cómo a medida que va creciendo, el niño va adquiriendo nuevos avances en su modo de pensar. En cualquier caso, siempre ha de nutrirse y formarse en todas las facultades, para que las facultades y apetitos intelectivos crezcan adecuadamente. Por tanto, cuando se habla de “pensamiento innovador”, ya no cabe pensar en el pensamiento que genéticamente se despliega en unos pocos. Para todos es posible ver con intensidad y de diferente forma la misma realidad. Desde el juego del niño se pone de manifiesto el modo propio de ver el mundo, de interpretarlo, aprehenderlo como sólo él lo capta y como sólo él puede interferir, mostrarse en él.

Es fácil descubrir el potencial creador del niño, y se puede comprobar viéndole jugar. El poder de la imaginación, su capacidad de vivir en la fantasía, nos desvela un modo fascinante en el que es un privilegio entrar para un adulto. Cuando un niño hace partícipe de su juego, creado por él, en el que es él quien pone las reglas y decide qué va a pasar, puede uno adentrarse no sólo en su mundo interior y en su modo de vivir la realidad, sino también se puede apreciar cómo comprende el mundo y qué piensa sobre él y sobre sí mismo. Desde que es niño muestra su necesidad de manifestarse sobre él, de aprehenderlo y quizá cambiarlo o aportar. Durante las primeras etapas de la vida “parece” que así es como deben pensar y hacer, se les suele dejar jugar de este modo.

Sin embargo, ¿qué pasa al cabo de los años? Se puede observar que hay un cambio cualitativo en este aspecto a medida que el niño crece. De hecho parece que es “imprescindible para su madurez” que salga de esas “fantasías de niño” y se adentre en la realidad tal y como es, “sin florituras”. De hecho comprobamos cómo es distinto el modo de trabajo en Educación Infantil y en Primaria. ¿Se debe sólo a un cambio evolutivo del niño? ¿No será que nos equivocamos en el modo de entender la educación en etapas posteriores? No es interés de esta investigación adentrarse en estas cuestiones, pero no por ello carecen de relevancia. Es importante atender a ellas en cuanto a lo que implica desde el punto de vista de enseñar a pensar y la creatividad, de ayudar a crecer y el lugar que ocupa la creatividad en la educación, al igual que otros aspectos de la formación que no se debe obviar.

Menchén (2002, p. 13) señala que “la creatividad es una necesidad primaria y su ausencia produce un estado general de insatisfacción y aburrimiento”. Evidentemente no es exclusivamente esta la raíz del problema, sino una educación en la que el crecimiento total e íntegro de la persona no es el fin fundamental. Cuando eso sí preocupa, entonces se atiende a la formación de toda la persona, consecuentemente la creatividad como todo lo demás crecer, tiene cabida y salida. La persona entonces se puede comprometer con su crecimiento, se convierte en un ser activo en su propia formación, que lo será en la formación de los demás. Para ello se necesita una buena concienciación de los agentes educativos. Sí que es cierto que no todo es tan drástico y encontramos que buenos profesores, que viven y vibran con las materias que imparten, consiguiendo que sus alumnos vibren también aprendiendo, pensando, imaginando, creando con lo que reciben e integran durante su inmersión en el saber. Sin embargo preocupa la insatisfacción que se puede ver en algunos jóvenes que acceden a la universidad, preocupa ver que muchos de ellos no tienen miras altas, tienen poca curiosidad por aprender y les interesa poco o nada lo que supone adentrarse en el saber. Sus preocupaciones están en otra parte. Y



preocupa aún más cuando estos estudiantes van a ser futuros profesores. Urge sacarles de este “hashtío”. Urge despertarles, pues en sus manos está el futuro de la sociedad. Esta preocupación se aprecia notablemente en el discurso de los docentes que participan en esta investigación. Una adecuada formación de la persona requiere ser considerada en profundidad y de forma concreta en cada una de las etapas educativas, desde que nace hasta que muere toda la persona está en crecimiento, necesita asistencia para ese crecimiento, formación continua y adecuada a su ser personal.

Por tanto, es evidente lo que señala Menchén (2002) en cuanto a que “en cada niño existe cierto grado de creatividad latente que puede y debe ser descubierto, activado y alimentado” (p. 16). Es de vital importancia que esto sea vivido también por el profesor. Si está concienciado de ello, si aboga por una educación así es mucho más probable que trate de adquirirla él, que se interese por su propia formación en pro del bien de la persona (no sólo de sí mismo, sino de las personas que se forman bajo su tutela), y así ser promotor de una mejora social, hacia un mundo más humano. Es crucial acortar la abismal distancia que hemos ido interponiendo entre lo que entendemos como “profesor creativo” y el verdadero maestro. Es posible que el listado de adjetivos que definen a un “profesor creativo” haya llevado, como señala Rodríguez Hernández (1999) a que se produzca el *efecto lápida*, que sucede cuando se recubre *de un aura de idealidad* esta profesión de modo que más que ayudar a que el maestro vaya consiguiendo alcanzar dicho perfil, esto se convierte en “una pesada losa generadora de culpabilidad, dada la profunda separación entre el idílico perfil del enseñante creativo y su tan deteriorada autoimagen docente” (p. 128). Es posible despertar los sentidos, aun cuando los alumnos universitarios llegan con ellos adormecidos y con una actitud pasiva y poco implicada ante la vida. Aun así, todavía se puede hacer mucho. Si se procura ir encendiendo sus facultades, ir enriqueciéndolas, entonces todavía se podrán apasionar por el saber, por la vida y comprometerse en conciencia con ella.

Si uno se para a pensar en qué profesores le han hecho pensar, cuáles han sacado lo mejor de uno, cuáles han confiado en las capacidades de cada cual y han conseguido que cada persona sea capaz de hacer cosas increíbles... si se piensa en cómo son, se descubre que son unos apasionados del saber, que están enamorados de lo que enseñan y lo transmiten con tanta pasión que inevitablemente enciende y despierta al más pasivo. Son personas que saben mirar a cada cual y se preocupan por que cada uno de sus alumnos crezcan. Quizá lo importante no sea tanto que el profesor sea creativo o que lo sea el niño, como que quiera sinceramente ayudar a crecer conforme a la persona que cada cual es, que se enamore del saber, se abran las puertas hacia el aprendizaje y a partir de ahí todos los sentidos (externos e internos) estén preparados para hacer

propio el saber y se pueda con él crear nuevas realidades, hacer propuestas de futuro interesantes que cambien, aunque sea *como un granito de arena* algo de la realidad que se tiene al alcance de la mano. La persona que mira así al mundo y así lo aprehende, lo manifiesta con riqueza y se implica en él y esta, su aportación, es enteramente creativa.

En este sentido Rodríguez Hernández (1999) afirma que “la incapacidad que muchas veces demuestran los enseñantes en adquirir las habilidades necesarias para desarrollar una enseñanza creativa, está claramente relacionada con la ausencia de vivencia personal de procesos creadores” (p. 129). Claro está, que un maestro con pocas ganas de formarse, que no lo considera necesario en su propia vida; difícil es que su modo de entender la educación concuerde con lo que se está exponiendo aquí. La necesidad de saber más, de crecer, de formarse ha de acompañarnos siempre a todos. No es la cuestión que debe preocupar el que su enseñanza sea creativa, sino que esté realmente preocupado por promover, potenciar el crecimiento de cada persona, a partir de ahí y conociendo qué debe ayudar a crecer y cómo se diseña una enseñanza que conduzca al crecimiento total, que dura toda la vida.

Entendido así es sencillo dilucidar que no hay unas disciplinas más creativas que otras... sino que es la persona bien formada la que en cada disciplina o tarea que realiza se convierte en un lugar de encuentro con el saber y el enriquecimiento y donde puede aportar. Sí es cierto que quizá hay algunas, como pueden ser las disciplinas del arte, que ayudan ciertamente a “despertarse”, seguramente porque de un modo más completo promueven el enriquecimiento de todas las facultades, desde las inferiores a las superiores y predisponen a la persona abrirse mejor y más a las disciplinas restantes, adentrándose en ellas con mayor profundidad. Pero sobre este aspecto se ha hablado con mayor detenimiento en apartados precedentes.

Se puede observar como algunos autores como Fuentes y Torbay (2004, p. 5) afirman que “la creatividad no sólo tiene sentido para y por el desarrollo personal, sino que las diferentes formas que tiene crear e innovar se entienden al servicio de la competencia vital del individuo y también del grupo”. Parece que estas autoras contemplan la creatividad como una cualidad al servicio del individuo. Creatividad al servicio de nuestra propia vida y de la vida de los demás. Sin embargo se estima como si este modo de entenderla contemplara la creatividad como algo externo que utilizamos con un fin. En cierto modo no es que la creatividad tenga sentido para que se desarrolle la persona, sino más bien que cuando la persona es formada, crece conforme a sus facultades constitutivas entonces se pone de manifiesto ese modo de obrar único, que aporta novedad y le mueve a seguir creciendo y a promover el crecimiento en otros y a la mejora social.

#### 4.3.1. *Un acercamiento al proceso didáctico creativo*

Es muy interesante ver como muchos son los autores que, en el camino de promover una enseñanza creativa o de reflexionar sobre una didáctica creativa tratan de acotar una serie de etapas o procesos que sumergen este proceso de trabajo. Algunos de ellos se han recogido a continuación, no todos, sino los que se han considerado más destacados.

Fue Dewey (1910) el primero en analizar los actos del pensamiento, señalando los siguientes: En primer lugar el encuentro con la dificultad, la localización y precisión de la dificultad, el planteamiento de una posible solución, el desarrollo lógico de consecuencias del planteamiento propuesto y finalmente las observaciones y experimentos que llevan a la aceptación o rechazo de la solución o hipótesis. Tres años después, Poincaré (1913) señaló la existencia de 4 momentos durante el proceso creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación. Así mismo y siguiendo esos mismos cuatro pasos planteados por Poincaré, Hadamar (1945) describió cada uno de estos procesos del siguiente modo:

*El periodo de preparación incluye una aproximación consciente, sistemática y lógica al problema. Este esfuerzo consciente dispara al proceso inconsciente de pensamiento y le da su dirección general. Los periodos de iluminación tienen lugar en el inconsciente, allí se generan al azar muchas combinaciones de ideas, pero la mayoría no alcanzan conciencia. El último paso en el proceso creador es enteramente consciente e implica la valoración del descubrimiento, verificando su valor y estableciendo todas sus implicaciones (p. 51).*

Unos años después, Guilford (1950) y Ghiselin (1952) pusieron el énfasis del estudio de la creatividad en el *proceso creativo*, o mejor dicho, *en los procesos específicos de pensamiento*. Esto fue así porque constataron que muchos de los genios considerados creativos, daban su testimonio acerca de los procesos que ellos mismos constataban tener durante el proceso creativo.

Por otro lado, también autores como, Kris (1952) propuso también que son fundamentales durante el proceso creador las fases de inspiración y de elaboración. En 1959, Schachtel elaboró una Teoría Perceptual del Proceso Creador, en la que destacó que lo que principalmente determina un buen proceso creador es la *apertura perceptual*. También conviene destacar las aportaciones que Rogers (1959) y Maslow (1959), en las Teorías Humanísticas de la Creatividad, definieron acerca del proceso creador, afirmando que supone la necesidad de acción de un nuevo producto relacional que surge de la singularidad del

individuo por un lado, y de los materiales, sucesos, personas y circunstancias de su vida, por el otro. Unas décadas más tarde, Haslerud (1972) elaboró una terminología propia e inusual, él llamó al proceso de pensamiento creador PROJECSKAN, que es similar al concepto de incubación de Hadamard (1945), ya que en ambos la mente selecciona automáticamente las combinaciones relevantes de ideas. Para Hadamard, el criterio de selección es la belleza, mientras que para Haslerud es la sorpresa.

Gruber (1974) es también uno de los autores que han aportado respecto al proceso creador, pues propuso que el pensamiento creador sucede como consecuencia de un proceso de Preparación (búsqueda e investigación activa); y otro de Descubrimiento de la idea. También Rodríguez Estrada (2004) se interesa por ello, aportando que “el proceso creador implica casi siempre: una estructuración de la realidad, una desestructuración de la misma y una reestructuración en términos nuevos” (p. 40). Subraya seis etapas: *el cuestionamiento* (se percibe algo como problema), *el acopio de datos* (una vez enraizada la inquietud en la mente del sujeto, este debe salir al campo de los hechos), *la incubación* (es un periodo silencioso, aparentemente estéril, pero en realidad de intensa actividad), *la iluminación* (para el científico es la hipótesis que explica los hechos, para el artista es la forma deseada y buscada, y para cualquier persona es la solución al problema que trae entre manos), *la elaboración* (es el paso de la idea luminosa a la realidad externa), y finalmente, *la comunicación*.

En este sentido es interesante recoger la propuesta que realiza De la Herrán (2008b, p. 568), quien recoge la aportación de De la Torre (1993) que propone un modelo de *proceso didáctico creativo* aplicando las fases del proceso creativo al modo de proceder didáctico:

Cuadro 4: Fases del proceso creativo y del proceso didáctico creativo

Fases del proceso creativo	Fases del proceso didáctico creativo	Aplicándolo a la Didáctica:
Preparación	Problematización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematizar una situación de enseñanza aprendizaje es transformarla en un problema fértil y despertar en el alumno la curiosidad intelectual, motivar y buscar alternativas, mediante inquietudes que antes no se planteaba.</li> <li>- Se inicia con la toma de conciencia de la situación problemática.</li> <li>- Es una fase de cuestionamiento y preparación que va seguida de la búsqueda.</li> </ul>
Incubación	Climatización Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Climatizar la comunicación didáctica es buscar respuestas a sus preguntas.</li> <li>- Se trata de definir los puntos más relevantes y dejar que los alumnos indaguen, busquen, se comuniquen, recojan información relacionada con el problema o el tema a estudiar.</li> <li>- El profesor se convierte en creador de un clima de comunicación y confianza.</li> </ul>
Iluminación	Estimulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular la comunicación didáctica supone, por parte del profesor, fomentar la ideación para favorecer la implicación en el aprendizaje y la realización de tareas, y aplaza el juicio crítico sobre lo expresado.</li> <li>- El profesor encuentra oportunidades para “aprender de los errores”, hacer pensar, introduciendo dudas, formulando preguntas de carácter mayeútico, sugiriendo nuevas vías, alternativas, etc.</li> <li>- Es importante anular dos conductas que anulan esta fase: Dar la respuesta directa, que suplantaría el aprendizaje, y evaluar las respuestas.</li> </ul>
Verificación	Estimación	Estimar las ideas o realizaciones del alumno, antes que evaluar, pues tiene que ver con <i>reconocer, apreciar y considerar</i> . Implica apoyo, acercamiento afectivo, reconocimiento del esfuerzo y de sus realizaciones.
Difusión	Orientación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar las siguientes actuaciones se deriva de la necesidad de modificar aspectos mejorables reorientando al alumno y la propia metodología.</li> <li>- Animar y reforzar las actuaciones precedentes para volverla nuevamente sobre la interrogación problematizadora. (Se conforma una espiral que confronta lo conocido con lo nuevo).</li> </ul>

(Adaptado de S, de la Torre, 1993)  
(en A. de la Herrán, 2008b, p. 568)

Resulta de gran interés tener en cuenta esta consideración pues está abordando la creatividad como un proceso en el que se proyecta la persona en sus dimensiones – afectiva (ser), cognitiva (saber) y conativa o efectiva (hacer)- Ser, saber y hacer viene a ser como los tres planos que permiten hablar de actividad formativa y creativa.

#### 4.3.2. Creatividad y práctica educativa

Teniendo en cuenta que algunos de los aspectos que se van a indagar en esta investigación, a parte del concepto de creatividad, son aspectos relacionados con la propia práctica educativa de los profesores universitarios, es importante procurar abordar dichos aspectos desde la creatividad para poder establecer con mayor claridad algunas de las categorías una vez realizadas las entrevistas y los grupos focales.

Por ello, y de la mano de De la Herrán (2008b), se irán abordando algunos aspectos fundamentales. Sus aportaciones hacen referencia fundamentalmente a aspectos relacionados con la práctica educativa, con el modo en que dichos aspectos se concretan y con sus características fundamentales. Se irán analizando cada uno de ellos entroncándolos dentro de lo que en este trabajo se viene proyectando.

*Cuadro 5. Requisitos de una enseñanza para la creatividad . El clima del aula*

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b><i>Requisitos de una enseñanza para la creatividad</i></b>	<i>Clima social en el aula y seguridad emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La didáctica de la creatividad comienza con la preparación y el desarrollo progresivo de una base comunicativa de cordialidad, confianza, respeto, mutua admiración, sosiego, seriedad comprometida y objetivos, procedimientos y criterios compartidos entre el profesor y los alumnos.</li> <li>- Con un buen clima: los procesos creativos emergen; la creatividad tiene más posibilidad de desarrollarse (dejar hacer al alumno-variedad metodológica).</li> <li>- La comunicación creativa es un acto en el que parte de la intimidad y de la fragilidad (autoestima) se intercambian en primer plano.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 570)

Como se puede observar, entre los requisitos de una enseñanza para la creatividad, el autor propone como punto de partida un clima social en el aula y una seguridad emocional. En cierto modo considera que una buena preparación, así como el haber adquirido por parte del profesor una serie de aspectos son necesarios para que realmente se establezca un buen clima, una buena relación entre el profesor y los alumnos. Está claro que un profesor comprometido con su trabajo, que tiene claro el fin al que se dirige y que tiene una adecuada concepción antropológica de la persona, ayudará notablemente a que pase de puntillas y con gran respeto por la vida de cada uno de los alumnos que tiene en el aula. Efectivamente, en un clima así es fácil que puedan

darse los procesos creativos, pues si se sabe hacia dónde se va y cómo ha de irse es más probable que el modo en que se trate a los alumnos esté acorde con un modo que corresponde al ser personal. Esto se corresponde además con el carácter dialógico propio de toda persona. Es en ese diálogo donde efectivamente se manifiestan las intimidades del maestro y del profesor, en la medida que compete a tal relación, y es ahí donde ambos pueden enriquecerse y por tanto se pone en comunicación lo que es esencial y único de cada uno. Ahí es donde cabe que florezca la creatividad, en ese intercambio de confianza entre ambos.

*Cuadro 6. Requisitos de una enseñanza para la creatividad. Cultivo del tercer elemento*

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b><i>Requisitos de una enseñanza para la creatividad</i></b>	<i>Cultivo expreso del “componente n+1” o del tercer elemento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En una clase debemos contar con: el número de alumnos (n) + el profesor (+1) + grupo-clase, clima, proyectos, etc. (elemento n+1) + la calidad de la interacción.</li> <li>- Otros elementos que debemos sumar: el afecto colectivo, la cohesión grupal, la autoestima general, el conocimiento compartido, la comunicación entre todos, los proyectos didácticos conjuntos, el futuro formativo de todos.</li> </ul>

*(Fuente: Elaboración propia.*

*Basado en De la Herrán 2008b, p. 570)*

En cuanto a “componente n+1”, es también relevante reflexionar. Efectivamente no sólo se ha de tener en cuenta esta relación profesor-alumno en cuanto al clima del aula, sino también hay que conocer y cultivar las relaciones entre los alumnos y la relación del profesor con el grupo. En ese carácter dialógico, en esa necesidad de manifestación que toda persona tiene, se ha de tener en cuenta que es multidireccional y que en la medida que la calidad de estas relaciones se cultiva bien el crecimiento interior puede ser mayor en ambos sentidos de la relación y del grupo completo dentro de sí. Es un primer paso dentro de esa creatividad para la formación personal y para la mejora social. En la medida que está cultivada en un grupo más o menos pequeño, podrá ser extensivo a grupos más grandes, hasta poder llegar a la sociedad entera y de ahí seguir expandiéndose.

Cuadro 7. Requisitos de una enseñanza para la creatividad. Liderazgo docente

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Requisitos de una enseñanza para la creatividad</b>	<i>Liderazgo docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La relación profesor alumno es asimétrica: permite la nivelación hacia un liderazgo más democrático. O inversiones hacia un liderazgo permisivo.</li> <li>- El democrático es el que favorece la enseñanza creativa.</li> <li>- Liderazgo democrático: autoridad docente.</li> <li>- Autoridad docente: capacidad de influencia, capacidad de liderazgo de hecho o admiración producida, que facilita el desarrollo de procesos creativos.</li> <li>- Las experiencias didácticas creativas y formativas refuerzan la autoridad y predisponen mejor para emprender procesos más complejos y ricos.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 570)

En la medida que el maestro desarrolla un liderazgo docente adecuado favorece el crecimiento del alumno. Así cuando el alumno percibe su autoridad, en la que la exigencia y la confianza en el alumno se dan la mano, éste se predispone mejor para crecer. Es más fácil que haya una buena relación entre el profesor alumno cuando la autoridad del profesor es buena y por tanto el estilo de liderazgo es sólido.

La enseñanza y la educación es de las profesiones más cansadas, la más bonita y la más difícil. Un colegio es la empresa más difícil de dirigir, el profesor es un directivo en su aula. Debe por tanto tener un liderazgo. Lo que un profesor dice, hace o como mira..., lo que ES, no se olvida nunca. Ejerce una influencia importantísima en cada uno de sus alumnos. Dirige el aula, guía al alumno, le ayuda a crecer. El buen maestro, con un sólido liderazgo educativo, es aquel que promueve el pensamiento de sus alumnos, es el que hace preguntas de tal modo que la cabeza del alumno se hace preguntas y se asombra.

Dado que hay mucha literatura escrita acerca del liderazgo y los tipos de líderes cabría preguntarse... ¿Qué es un buen líder? Evidentemente hay que matizar que liderar no es sólo hacer cabeza de un sitio, o de un aula en caso concreto del que se habla ahora. El liderazgo no viene dado desde fuera como consecuencia de una cargo adquirido, sino que se gana por el propio modo de hacer, de ser. Entonces, ¿el líder nace o se hace? Habría que tener en cuenta ambas cosas. Hay personas que nace con una potencialidad y hay otras que se hacen, cultivando una serie de cualidades o virtudes. Hay que tener un “algo” que en cierto modo te cualifique, pero siempre hay algo que se ha de forjar. Un centro educativo puede convertirse en un “seca



cabeza” o un “mata personas” si no se procura alimentar la cabeza y el corazón. Un buen maestro ha de tener tiempo para leer, tiempo para estudiar y tiempo para pensar.

Liderar es el arte de conducir, dirigir, orientar grupos humanos. Lo más importante es el mismo líder. Se pueden conducir grupos sin ser líder. Simplemente se le obedece. El líder tiene algo que atrae, que es su propia personalidad, su propio ser, su propio hacer. Para un líder es básico que sus hechos no desmientan sus palabras.

Por otro lado, De la Herrán (2008b) destaca algunas características que acompañan a una enseñanza favorecedora de la creatividad. Entre ellas destaca la comunicación didáctica, una serie de pautas para una enseñanza creativa, las intenciones generales de la didáctica de la creatividad, el currículo creativo, la metodología de enseñanza creativa, los principios didácticos para la enseñanza de una creatividad formativa, el ambiente didáctico creativo y las orientaciones didácticas o pautas para la enseñanza creativa.

*Cuadro 8. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Comunicación didáctica*

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Características de una enseñanza favorecedora de creatividad</b>	<i>Comunicación didáctica (aplicable al currículo)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Basada en contenidos: orientada a su adquisición o a su dominio interpersonal o social. Es espontáneamente convergente.</li> <li>- Basada en conocimiento: orientada al desarrollo personalizado de conocimientos. Pone la convergencia en función de la divergencia.</li> <li>- Basada en conciencia: Orientada a la plenitud personal, desde el descubrimiento creativo de la naturaleza de cada ser humano por la autoconciencia. No permanece en la convergencia ni en la divergencia</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 571)

La propuesta del autor se vincula con lo que se viene señalando a cerca de la necesidad de que el maestro conozca bien el fin educativo y dirija a cada persona a su plenitud personal, esto es, le ayude a crecer adecuadamente conforme a su ser personal. Ayudar a cada uno a conocer su propia naturaleza humana, supone orientarle hacia aquello que es bueno para él, para ser mejor persona. No es, efectivamente un cuestión de convergencia o divergencia, sino que en la medida que se conoce y actúa conforme a su ser personal se pueden desplegar adecuadamente todas sus potencialidades y por tanto se pone de manifiesto su creatividad en su modo único de ser. Si ambos conocen hacia dónde se dirigen y quienes son, maestro y alumno, pueden establecer una comunicación didáctica en sintonía y que promueva el crecimiento de ambos.

Cuadro 9. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Pautas

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Características de una enseñanza favorecedora de creatividad</b>	<b>Pautas para una enseñanza creativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No inhibir la creatividad que todo alumno ya tiene.</li> <li>- Tolerar la discrepancia.</li> <li>- Tolerar la ambigüedad.</li> <li>- Favorecer la autoconfianza.</li> <li>- Conseguir que los alumnos no teman a equivocarse.</li> <li>- Estimular los comportamientos creativos de todos, desde cada zona de desarrollo próximo (Vygotsky) personal y colectivo.</li> <li>- Favorecer la actividad abierta y responsable.</li> <li>- Conceder espacio, aprender a retirarse, no evitar su aprendizaje.</li> <li>- Valorar sus aportaciones.</li> <li>- Potenciar su autoestima como personas y después como creativos.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 571)

Cuando se hablaba anteriormente del liderazgo se mencionaba la importancia de una serie de cualidades que por un lado podían tener una raíz innata, pero se destacaba la importancia de haber cultivado estas cualidades o fortalezas a lo largo del proceso formativo. Entre ellas y relacionado con los aspectos destacados en el cuadro 9, se puede señalar los siguientes:

- Temperamento innato: cada uno dirige un aula como es. Cada uno con su modo peculiar y único. Importante entonces que el líder se conozca y actúe como es. El líder, el profesor ha de conocerse, sabe cómo va a reaccionar, sabe rectificar, sabe virar cuando debe hacerlo. Forma con su propio modo de ser. Tiene fortalezas, debilidades, ha de ser íntegro, recto; entendiendo que lo recto no se quiebra por ninguna parte, se puede doblar, pero no se rompe.
- La esencia del liderazgo ha de ser la magnanimidad y la humildad. Magnanimidad, es propio de personas abiertas, gente con mente grande y corazón amplio. Personas que no ven la vida por un canuto. El educador tiene que ser amplio como la vida misma porque enfrente tienes personas no cosas. Y la persona como piensa nunca va a ser exactamente igual que como tú piensas. No existen clones y hay que dejarlos ser. Educarlos, formarlos según son, para que sean ellos mismo, para que crezcan conforme a lo que cada uno es. La esencia de confiar en las personas es delegar en ellos, dejarlos hacer, viendo... por eso el profesor es el que guía. Magnanimidad: ánimo grande. Y por otro lado, la humildad, que supone entre otras cosas reconocerse pequeño, reconocer los errores, asumirlos. Todos hacemos cosas mal, se rectifica y se sigue adelante. El buen líder se deja decir.

- Coherencia y lealtad. La lealtad se aplica a la persona incapaz de cometer falsedades, tanto en sus palabras como en sus actos (diccionario). Un líder tiene que ser leal, entonces general lealtades.
- Miedos del directivo: hay que perderle miedo al miedo. Ante los miedos hay que saber cuándo hay que resistir y cuándo atacar. Otras veces hay que rectificar y otras hay que huir: apartarse de aquella realidad temporalmente.
- Tener la capacidad de generar confianza. La confianza no se da, sino que la otorgan otros. El directivo, el profesor necesita conocer la realidad tal cual es. Si es fiable, la gente le da confianza y se pone a su disposición, siempre y cuando sigas manteniendo la dignidad de las personas que tienes enfrente. El liderazgo se consigue cada minuto cada segundo porque cientos y miles de ojos te miran, te escuchan y sacan sus conclusiones. Ahí es donde se genera la confianza.
- La comunicación. Saber comunicar, saber transmitir es clave. Lo que no falla en la comunicación es ser veraz. Es la mejor estrategia, no hay otra estrategia que valga en educación. Cuando uno va con la verdad siempre comunica bien, porque la verdad no necesita aditamentos. “La verdad es obligatoria, la sinceridad es voluntaria”. Lo que digas que sea verdad pero hay momentos en los que hay que callar.
- La visión. “águila, león y hormiga”. El águila mira por arriba, el león ataca y la hormiga trabaja. De las tres debe tener un líder. El que huye de los problemas convierte todo en problemas porque él es el problema. El directivo se encara con la realidad que tiene, se enfrenta y busca la solución.
- La calve del líder y del profesor está en dirigir personas. Las personas se dirigen, las cosas se gestionan. La dirección de personas es la clave, por eso según el tipo de persona que seas así vas a liderar. Se podría entender entonces que la educación es un arte, es el sutilísimo quehacer de una libertad fetén. Se ha de tener en cuenta que el de enfrente piensa y además es libre.

Cuadro 10. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Intenciones

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Características de una enseñanza favorecedora de creatividad</b>	<i>Intenciones generales de la Didáctica de la Creatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir a la superación de la situación difuminada de la persona, propia de las sociedades modernas (confiando en las posibilidades y el valor educativo de las aportaciones de cada persona y favoreciendo el cultivo de la razón personal y el pensamiento propio).</li> <li>- Favorecer la formación de todos los participantes: Humanizando la comunicación didáctica y proporcionándoles la posibilidad de disfrutar mientras conocen.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 572)

Esto se puede efectivamente alcanzar cuando se tiene una visión de la educación humanizada, enfocada en la persona, en su crecimiento, en su formación, y en pro de un mundo, consecuentemente más humano. Cuando la educación, la formación tiene esta meta, todos los alumnos importan, porque cada uno es esencialmente diferente. Y si lo que está en juego es ayudarlo a crecer, potenciando sus facultades, entonces importan las facultades de cada uno, importa enriquecerlas, y en este afán, al abrirse sus facultades al mundo se produce el asombro, y se disfruta. De este mismo modo, cuando cada persona se pone de manifiesto, el maestro que así trabaja sabe valorar las aportaciones de cada uno como nuevas, como un momento de comunicación que enriquece a todos. Al valorarse así, el pensamiento de cada uno puede volar y manifestarse de manera personal, propia.

Cuadro 11. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Currículo

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Características de una enseñanza favorecedora de creatividad</b>	<i>Currículo creativo (perspectiva compleja y evolutiva)</i>	En él son centrales: La afectividad, el conocimiento, la comunicación, la efectividad, lo social, la educación de la conciencia.

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 572)

Está claro que cuando se tiene en mente este modo de concebir la educación y la acción educativa, cuando se piensa en el currículo se entiende que debe atender a la persona de forma

completa, integral y por tanto, compleja y evolutiva, pues es reflejo de lo que la persona es. No puede faltar ninguna porque la persona no es un todo que pueda formarse de manera fragmentada. Actuar de otro modo con la intención de “educarle” no conduce realmente al cometido del la educación, en esa ayuda al crecimiento humano.

Compete al buen maestro formarse bien y crecer adecuadamente conforme a la persona que es. Así puede dirigir, guiar a sus alumnos adecuadamente. Es menester que el maestro sea una persona muy completa, y que promueva dentro de sí un crecimiento siempre a través de una sólida formación que atienda a todas las facultades de su ser. Es menester que de igual forma la promueva en sus alumnos y en aquellas personas que están a su cargo, para que aprendan de igual modo a dirigir y encaminar su vida de forma adecuada.

Evidentemente, derivado de un currículo que se adapte a esas necesidades así también se refleja en la metodología de enseñanza. Si no fuera así, no sería sólido y profundamente radicado en el ser del profesor este modo de concebir la educación. Propone por ello De la Herrán (2008) algunas de las características fundamentales que ha de tener una metodología que responda a esta enseñanza creativa que se propone.

*Cuadro 12. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Metodología*

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b><i>Características de una enseñanza favorecedora de creatividad</i></b>	<i>Metodología de enseñanza creativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexible y adaptable (a contextos o a sujetos).</li> <li>- Predominan metodologías indirectas (el discente toma parte activa en la construcción del propio conocimiento, reconstruye, descubre mediante preguntas abiertas, sugerencias, pistas, etc.)</li> <li>- Orientada al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, más que al dominio de contenidos, que no necesariamente conducen a mejorar la creatividad.</li> <li>- Imaginativa: favorece la ideación, el distanciamiento.</li> <li>- Fomenta la combinación de materiales, ideas, sobre todo ante la falta de recursos.</li> <li>- Flexible, plural e integradora: propicia la variedad de enfoques y planteamientos.</li> <li>- Motivadora: fomenta el interés, despierta la curiosidad, puede favorecer la ruptura metodológica, a veces causa sorpresa, no aburre, cuenta con el alumno, favorece su implicación en su propio aprendizaje.</li> <li>- Favorece la relación de confianza, comprensión y buen clima entre docente y discente. Se generan compromisos, apoyos, deseos de mejora, etc.</li> <li>- Incita a la indagación, el autoaprendizaje y a la autoevaluación.</li> <li>- Atiende a los procesos sin descuidar los resultados.</li> </ul>

*(Fuente: Elaboración propia.*

*Basado en De la Herrán 2008b, p. 572)*

En definitiva ha de ser una metodología adaptada a la persona. Que atienda a sus facultades y las despliegue. En la medida que son enriquecidas se ponen estos aspectos de manifiesto y la persona crece.

Propone el autor además una serie de principios didácticos que deben subyacer a toda enseñanza que efectivamente se encamine a desplegar las potencialidades propias de la persona. Se deduce de todo esto que no es tanto lo que ha de perseguirse la enseñanza de la creatividad, sino la formación total de la persona que consecuentemente llevará al despliegue de la creatividad personal, al igual que se desplegarán y crecerán todas sus facultades constitutivas.

*Cuadro 13. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Principios didácticos*

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b><i>Características de una enseñanza favorecedora de creatividad</i></b>	<i>Principios didácticos para la enseñanza de una creatividad formativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ppio. de clima social y de substrato afectivo.</li> <li>- Ppio. de planificación flexible.</li> <li>- Ppio. de curiosidad y comunicación admirativo y agradecido por las realizaciones creativas del pasado.</li> <li>- Ppio. de curiosidad y comunicación de inquietud por el conocimiento.</li> <li>- Ppio. de humildad.</li> <li>- Ppio. de flexibilidad y variedad metodológica.</li> <li>- Ppio. de actividad transformadora.</li> <li>- Ppio. de apertura a la interacción comunicativa.</li> <li>- Ppio. de autonomía y responsabilidad.</li> <li>- Ppio. de incertidumbre.</li> <li>- Ppio. de apertura del conocimiento a todo otro conocimiento</li> <li>- Ppio. de reciclaje formativo de los errores de todos.</li> <li>- Ppio. de desaprendizaje y reaprendizaje de todos.</li> <li>- Ppio. de autoevaluación, distanciamiento y toma de conciencia del proceso creativo-formativo de todos.</li> <li>- Ppio. de utopía saludable.</li> <li>- Ppio. de duda.</li> </ul>

*(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 572)*

Por otro lado, De la Herrán (2008) propone unas características fundamentales del ambiente didáctico promotor de creatividad, que están directamente relacionadas con el modo de SER propio del maestro. En la medida que cultiva una buena formación personal de todo su ser, en la medida que hay coherencia entre este modo de ser y su modo de hacer, esto empapa el ambiente dentro del aula y contagia a los alumnos a encaminarse y formarse del mismo modo.

Cuadro 14. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Ambiente didáctico

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Características de una enseñanza favorecedora de creatividad</b>	<i>Ambiente didáctico creativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiabilidad docente con notable autoridad y consecuente liderazgo.</li> <li>- Empleo de variadas técnicas de enseñanza contrastadas y de funcionamiento y sometidas a procesos de investigación y reflexión formativa continuas.</li> <li>- Condiciones de funcionamiento comprendidas y aceptadas por todos.</li> <li>- Dificultad de la tarea situada en la zona próximo distal (Vigotsky), no sólo en los alumnos, sino también en el docente.</li> <li>- Combinación equilibrada entre libertad y exigencia: dar mucho y ofrecer mucho.</li> <li>- Disposición de los recursos estimados como necesarios, que dependen de la formación y de la creatividad docente.</li> <li>- Claro trazo del eje “expectativa-refuerzo sensible”_ expectativa individual y grupal sobre la creatividad de los alumnos y refuerzo sensible.</li> <li>- Fomento de la participación y de la cooperación, desde una dinámica democrática, respetuosa o inclusiva.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.

Basado en De la Herrán 2008b, p. 573)

Finalmente, entre las propuestas a cerca de las características de una enseñanza favorecedora de la creatividad, destaca la necesidad de plantear una serie de orientaciones o pautas para este tipo de enseñanza.

Cuadro 15. Características de una enseñanza favorecedora de la creatividad. Orientaciones didácticas

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Características de una enseñanza favorecedora de creatividad</b>	<i>Orientaciones didácticas o pautas para la enseñanza creativa.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunas cauciones: la comunicación didáctica debe mostrarse abierta, desde la expresión y comunicación de diversidad de fuentes y opciones que se abran al conocimiento del alumno; mostrarse uno mismo; formación docente suficientemente honda.</li> <li>- Algunas evitaciones: enseñanza demasiado prevista o calculada; optar por la enseñanza inacabada (Torrance); evitar una enseñanza muy “poderosa”; evitar saturar de datos los contenidos didácticos comunicados; evitar adoctrinar.</li> <li>- Recurrir a la originalidad y a lo ingenuo como fuente de conocimiento.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.

Basado en De la Herrán 2008b, p. 573)

Del mismo modo que se han expuesto las características de una enseñanza favorecedora de la creatividad, también propone De la Herrán (2008b) algunos aspectos que se han de tener en cuenta en cuanto a la evaluación didáctica, como las coordenadas que han de estar presentes en la evaluación didáctica de la creatividad, la presencia de un modelo multidimensional y polivalente de esta evaluación, indicadores de creatividad que sirvan de apoyo a este tipo de evaluación y las utilidades didácticas de éstos.

*Cuadro 16. Evaluación didáctica. Coordenadas*

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Evaluación didáctica</b>	<i>Coordenadas para la evaluación didáctica de la creatividad</i> (De la Torre, 2006c, 191-193 adaptado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener información: desde técnicas e instrumentos variados. Decidir: <ul style="list-style-type: none"> <li>1º- Pilar en el que queremos incidir: persona, proceso, medio o producto.</li> <li>2º- Instrumentos que estimulan la creatividad: test psicométricos y juicios subjetivos.</li> </ul> </li> <li>- Compara los datos con algún criterio externo o interno (normativo o evolutivo) con referencia a objetivos o a cambios personales. <i>Problemas:</i> el profesor dispone de escasos referentes para contrastar la información obtenida y sopesar en qué aspectos se ha avanzado y en cuales se ha estancado.</li> <li>- Tomar decisiones sobre el uso de la información recogida para orientar al alumno y mejorar la enseñanza (planificación, comunicación educativa-evaluación formativa, evaluación final).</li> </ul>

*(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 581)*

Antes de nada destaca algunas de las coordenadas propuestas por De la Torre (2006, en De la Herrán 2008b), para luego profundizar en su propia propuesta. Así mismo recoge de este autor el Modelo Multidimensional y Polivalente de la evaluación de la creatividad.



Cuadro 17. Evaluación didáctica. Modelo multidimensional y polivalente

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Evaluación didáctica</b>	<i>Modelo multidimensional y polivalente de la evaluación de la creatividad</i> (De la Torre, 2006c, 201, adaptado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido epistemológico (toma de conciencia del porqué y para qué de la evaluación)</li> <li>- La vertiente personal (edad o madurez) de los sujetos o instituciones evaluadas</li> <li>- El componente sustantivo evaluado: preferencia, competencia, consistencia, persistencia.</li> <li>- La justificación de los recursos o instrumentos utilizados y el código utilizado.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 582)

A partir de aquí, el autor propone tres aspectos fundamentales: los indicadores de creatividad como apoyo de la evaluación; las utilidades didácticas de los indicadores de calidad; y las coordenadas para la evaluación de la creatividad.

Cuadro 18. Evaluación didáctica. Indicadores

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Evaluación didáctica</b>	<i>Indicadores de creatividad, como apoyo de la evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantidad, productividad, producción o fluidez.</li> <li>- Flexibilidad o variedad.</li> <li>- Originalidad.</li> <li>- Elaboración o acabado.</li> <li>- Capacidad para hacerse preguntas, formular problemas, proponer hipótesis.</li> <li>- Capacidad para resolver problemas o desarrollar proyectos.</li> <li>- Síntesis (asociar o unir cosas aparentemente no relacionadas).</li> <li>- Relación y transferencia, que pueden ser de varias clases: Analógicas, objetual, conceptual, estructural, semántica, sensibilidad estética, curiosidad.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 582)

Como se puede ver en el cuadro 18, el autor muestra en primer lugar los indicadores que se consideran manifestativos de la creatividad, con los que por tanto se puede apreciar que una persona está desarrollando sus potencialidades creativas. Algunos de ellos se recogen en test elaborados propiamente para evaluar la creatividad y otros muchos en el día a día a día en el aula mediante el propio modo de manifestarse del alumno.

Cuadro 19. Evaluación didáctica. Utilidades didácticas de los indicadores de calidad

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Evaluación didáctica</b>	<i>Utilidades didácticas de los indicadores de calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como aproximación conceptual son útiles para comprender aspectos concretos del constructo (flexibilidad, originalidad, elaboración y otros.)</li> <li>- Como orientaciones planificadoras, pueden ayudar a definir intenciones didácticas (competencias u objetivos, contenidos y criterios de evaluación) y diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje concretas.</li> <li>- Como pretensión metodológica comprendidos como posibles expresiones de creatividad.</li> <li>- Como guía para la evaluación formativa (inicial, continua y final) de la creatividad en la creatividad y la actuación docente para la mejora del trabajo de todos.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 583)

Por otro lado, se fundamentan las utilidades de los indicadores de calidad, a modo de concreción de en qué medida es importante tenerlos en cuenta. De cualquier forma manifiesta que han de considerarse como una aproximación conceptual por un lado, como orientación de cara a la planificación por otro, como pretensión en cuanto a la metodología y finalmente como guía durante todo el proceso de evaluación. De esta forma cubre los diversos aspectos didácticos de la acción educativa y queda por tanto patente que se refleja este modo de ser del maestro con su modo de hacer.

Finalmente propone las coordenadas que deben dirigir la evaluación didáctica de la creatividad, fundamentadas desde la persona y dirigidas hacia la mejora personal y social.

Cuadro 20. Evaluación didáctica. Coordenadas

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Evaluación didáctica</b>	<i>Coordenadas para evaluación didáctica de la creatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Norte: Necesidad de evaluar la creatividad (porque es una capacidad relevante para la persona y el entorno social).</li> <li>- Sur: Sistematización del proceso de evaluación (qué, a quién, con qué código y cómo evaluar).</li> <li>- Este: Estrategias múltiples.</li> <li>- Oeste: Orientada a la mejora.</li> <li>- Centro: Autoconocimiento.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 583)

Directamente vinculado con la acción educativa, de la que ya se habló en el primer capítulo, y de la que se viene hablando también a lo largo de estas disertaciones, De la Herrán (2008b) propone la acción creativa formativa como un modo de trazarle el reflejo y completarla. No basta sólo con hablar de la acción educativa del maestro, sino que se ha de entender der la formación, propia y del alumno. En este sentido se centra esencialmente en la suya propia, pues de actuar así quedará inevitablemente plasmado en el modo de hacer respecto al alumno y será a la vez principal modelo.

*Cuadro 21. La acción creativa formativa. Área de cultivo auto formativo*

Aspectos relacionados con la práctica educativa	Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b><i>La acción creativa formativa</i></b>	<i>Área de cultivo (auto) formativo de la creatividad. Fases de la acción creativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición y potencial: factor humano universal y cultivable, sensibilidad y sintonía con la naturaleza, forma de vida, ámbito de experiencia, motivación, formación, etc.</li> <li>- Realización y proceso: divergencia, descubrimiento, relación apertura, asombro, ideación, inspiración, inventiva, imaginación, modo de comprender, innovación, flexibilidad, estado de conciencia, estilo de generar, de producir, etc.</li> <li>- Elaboración y cultivo: Toma de decisiones, paciencia, dedicación, canalización de intencionalidad, laboriosidad, metodología, etc.</li> <li>- Evaluación: toma de conciencia, percepción (conocimiento), visión-finalidad. Alejamiento, valoración continua, autorregulación, relación, categorizaciones globales, redefinición-reorientaciones, síntesis, destrucción, desintegración, análisis y cambios para la mejora, etc.</li> </ul>

(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 584)

Todos estos aspectos son de gran interés en esta investigación, pues conviene tenerlos como referentes a la hora de analizar las disertaciones de los docentes participantes, y ver en qué medida se entiende la creatividad en el proceso formativo y su lugar en cuanto a la acción educativa.

Además de conocer estos aspectos interesa también señalar que el autor citado recoge acerca de los profesores creativos. A medida que se vayan analizando las conversaciones de los docentes en los grupos focales se puede ver cómo se reflejan estas cuestiones en la realidad de análisis. Propone respecto a los docentes creativos una serie de aspectos que conviene valorar, como son los grados de compromiso con la creatividad, las mentalidades docentes de la creatividad (a las que denomina estados de conciencia), y finalmente las características de los profesores creativos.

Cuadro 22. Aspectos a valorar en el profesor creativo. Grados de compromiso

Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Grados de compromiso con la creatividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel egocéntrico: Vivir de la creatividad, el sujeto se aprovecha de la creatividad y la parasita.</li> <li>- Nivel superficial: Saber de creatividad, el sujeto se relaciona con la creatividad desde un nivel epistemológico del que se ocupa enseñando e investigando.</li> <li>- Nivel vital: vivir la creatividad, de modo que es una fuente subjetiva y experimental de sentimiento y experiencia emocional y cognoscitiva. (No puede separar ser, sentir, pensar y actuar).</li> <li>- Nivel profesional: Practicar la creatividad en dos subniveles: Necesidad profesional y desarrollo profesional.</li> <li>- Nivel maduro: emplear la creatividad para la evolución personal y social. La creatividad es un recurso para construirse, crearse y evolucionar personalmente para desempeñar y mejorar la sociedad.</li> </ul>

*(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en De la Herrán 2008b, p. 574)*

En la medida que el docente adquiere un nivel maduro en cuanto a su compromiso con la creatividad se presupone que su principal cometido o fin es lograr la formación total suya y de las personas que están junto a él. Esto conlleva consecuentemente a una evolución social, pues su compromiso de crecimiento es conforme a su ser personal. En la medida que se entiende la creatividad como la forma de mostrarse al mundo como un ser en continuo crecimiento, formación y desarrollo, entonces se puede aportar mejora y se puede comprometer a otros para formarse y el logro de la mejora social. Otros niveles de compromiso con la creatividad son también posibles pero sin embargo en cierto modo incompleto pues no entrañan crecimiento total e integral de la persona, ni abogan por la evolución social.

En cuanto al siguiente aspecto a valorar, se detiene en las mentalidades del docente, en este sentido considera que este aspecto se refiere a los modos en los que los profesores interpretan su enseñanza y su compromiso didáctico. Considera que el factor más influyente en el aprendizaje y en la creatividad, en cuanto a la formación de los alumnos es una actuación del docente que sea activa. De este modo propone una serie de mentalidades de los docentes que supone que son la causa y consecuencia del compromiso que este adquiera respecto a la enseñanza de la creatividad.

Cuadro 23. Aspectos a valorar en el profesor creativo. Mentalidades docentes I

Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<i>Mentalidades docentes desde la creatividad (estados de conciencia) (I)</i>	<p><b>1. Mentalidad Rancia:</b> Profesor ignorante e indiferente a la creatividad. Docentes con baja formación o inquietud pedagógica, escasa voluntad de trabajo e integrados en centros con fuerte condicionamiento conservador.</p> <p><b>2. Mentalidad natural-directa:</b> Profesor que ignora pero que está abierto a la creatividad de sus alumnos. Esporádicamente se encuentra con ella, la intuye, reconoce y disfruta espontáneamente.</p> <p><b>3. Mentalidad superficial-inhibida:</b> Profesor que sabe de creatividad pero cuya creatividad personal está bloqueada, tapada o negada. La característica más destacada es la <i>incoherencia didáctica</i>, distancia entre su decir, planificado, dialogado y prometido, y su hacer, vivido por los alumnos y compañeros.</p> <p><b>4. Mentalidad egocéntrica-narcisista:</b> La del que tiene como destino básico su propia satisfacción, autoestima, aprecio y desarrollo profesional insensible, desde sí para sí. Se le puede percibir como un profesional excelente, pero es un <i>agujero negro</i> o un <i>sumidero</i> dentro de la comunicación didáctica. Pueden saber de creatividad e incluso llevar a la práctica multitud de técnicas creativas, pero adolecen de madurez didáctica.</p>

(Fuente: Elaboración propia.

Basado en De la Herrán 2008b, p. 575)

Las cuatro primeras mentalidades propuestas son por su propio modo de enunciarlas negativas. En cualquiera de los casos la creatividad queda inhibida, tanto en el profesor como en el alumno. Se puede ver a primera vista que este tipo de docentes no saben cual es el fin educativo al que se dirigen y por ende ni promueven su propio crecimiento y formación profunda y total, ni tampoco lo promueven en sus alumnos. Por tanto no hay lugar en ningún caso para la creatividad, como no lo hay para ser una verdadera ayuda al crecimiento personal y social.

Por otro lado, propone otras cuatro mentalidades docentes más, la efectivo productiva, la investigadora-innovadora, la social y la formativa, que se resumen a continuación.

Cuadro 24. Aspectos a valorar en el profesor creativo. Mentalidades docentes II

Concreción de dicho aspecto	Características fundamentales
<b>Mentalidades docentes desde la creatividad (estados de conciencia) (II)</b>	<p><b>5. Mentalidad efectiva-productiva:</b> La del que entiende que una finalidad de la comunicación didáctica es el logro de aprendizajes significativos o “relevantes” (Pérez González, 1998, 261-262), y que un modo privilegiado de conseguirlo es a través del <i>aprendizaje creativo</i>. Al colocar la finalidad didáctica en el mero aprendizaje se queda a mitad de camino, porque no cuestiona el hecho de que “no todo aprendizaje significativo es formativo”.</p> <p><b>6. Mentalidad investigadora-innovadora:</b> la de aquel que está abierto a la reflexión e investigación sobre su práctica y a la innovación y el cambio creativo, basados en la investigación didáctica y organizativa y a la mejora. Contribuye a que su centro docente gane coherencia en la comunicación didáctica y puede vincular estrechamente la práctica innovadora dentro y fuera del aula con su desarrollo personal y profesional.</p> <p><b>7. Mentalidad social:</b> Es la de quien incluye en sus premisas y anhelos formativos el <i>factor social</i>, tanto relativo a sus problemas como a sus factores de progreso o desarrollo. Incluye una orientación crítica y política, que en los casos más desarrollados lleva al compromiso social y activo de la persona.</p> <p><b>8. Mentalidad formativa:</b> Es la del que desarrolla la comunicación didáctica y la creatividad para la evolución personal y colectiva, incluso planteándose superiores “estados de conciencia” como finalidad educativa. Lo pretende mediante procesos paralelos de experiencia, disolución de los propios condicionamientos, descubrimiento actualizado de sí mismo y transformación profunda y creativa. Este docente es un creador porque experimenta el hecho de que toda acción docente es una acción creativa. Enseña coherencia, lucidez y madurez personal desde el ejemplo, y muestra a sus alumnos lo que la creatividad es, poniéndola en función de la (auto) educación de la razón.</p>

(Fuente: Elaboración propia.

Basado en De la Herrán 2008b, p. 576)

Se puede apreciar que en los tres primeros casos los docentes en cierto modo se encaminan hacia una mentalidad adecuada, pero se quedan a mitad de camino. No la asumen y de forma completa y por tanto su acción educativa no se puede considerar creativa. Propone la mentalidad formativa como la más adecuada por ser la más completa, en la que el fin educativo está claro en cuando al crecimiento de la persona. Su compromiso con la formación es elevado tanto respecto a sí mismo, como respecto a los alumnos y con la mejora social.

Como consecuencia de lo expuesto con anterioridad, De la Herrán (2008b, pp. 577-578) continúa especificando algunas de las características que bajo su punto de vista resumen en mayor medida las que debe tener un buen profesor creativo:

- Conocer la creatividad por experiencia, por vivencia.
- Desarrollarla didácticamente en varios planos simultáneos: Su propia creatividad; las aptitudes del niño; las condiciones de enseñanza y que pueden favorecer su desarrollo;

las condiciones de enseñanza que pueden inhibirla, bloquearla, lastrarla, sofocarla; la comunicación didáctica; y la innovación educativa a nivel de aula, equipo educativo y centro.

- Mostrar mejor capacidad de observación individualizada.
- Presentar mayor sensibilidad comunicativa, intuición y empatía.
- Atender al clima del aula como conveniente substrato comunicativo.
- Ofrecer más ayuda. Practicar una orientación tutorial más cercana, atenta y respetuosa, más flexible y personalizada.
- Castigar menos, respetar más, grupal e individualmente, y refuerza con mayor tacto la creatividad de sus alumnos.
- Sorprenderse menos ante las expresiones más creativas y más convergentes de sus alumnos y de otras personas del centro.
- Tener capacidad analítico- sintética más flexible y ajustada de la realidad.
- Presentar superior disposición a enseñar a pensar a sus alumnos sobre sí mismos y el mundo que les rodea.
- Programar con mayor flexibilidad, considerando e imaginando varias posibilidades imprevistas o deseadas.
- Pretender en sus alumnos una formación más allá de la instrucción desde el conocimiento de que la creatividad es un valor complejo y relativo entre otros deseables.
- Específicamente, pretender y anhelar la creatividad de sus alumnos, tanto como objetivo formativo como recurso oxigenador de la comunicación didáctica.
- Relacionar o sintetizar con mayor facilidad (flexibilidad) y eficiencia las aportaciones divergentes con el curso de las clases.
- Aceptar la complejidad de temas pertinentes compatibles con las exigencias curriculares.
- Relacionar elementos de su enseñanza con proyectos globales a medio o largo plazo, tendente a síntesis, integraciones, mejora, cambio social, mejor evolución, etc.
- Liderar más intensamente, tener más gancho para los alumnos que sus colegas más conformistas.
- Desarrollar la comunicación didáctica en técnicas de enseñanza variadas, combinando exposiciones magistrales con propuestas metodológicas participativas.
- Desde su estilo docente, con tal de ser sugerente y respetuoso, abrir y cuestionar para favorecer el descubrimiento, la resolución de problemas, la producción, la elaboración, la relación, la invención, etc. , con ánimo de enriquecimiento.

- Fomentar el trabajo autónomo del alumno, tanto presencial como no presencial, proporcionándole espacio propio, autonomía y dejándole hacer en el marco de una libertad estructurada, desde un estilo más democrático que autoritario.
- Exigir mejor y más al alumno, para impulsarle lo más lejos posible, desde su “capacidad de soberanía personal” construida a base de pensamiento propio (Kant, Mayor y Zaragoza).
- Favorecer una creciente motivación del alumno por la progresiva comunicación de interés y el camino del conocimiento.
- Intuir con claridad o conocer bien los inhibidores, lastres y sofocadores de la creatividad de sus alumnos, y desarrollar acciones orientadoras para disolverlos o eliminarlos. Distingue entre: Condicionamientos perceptivos y culturales; condicionamientos emocionales; condicionamientos cognoscitivos.
- Presentar una clara motivación por su propio desarrollo profesional y personal un procesamiento subconsciente, falta de flexibilidad, atribución de razón cierta a figuras de autoridad o influyentes, a libros, a internet, etc.
- Con posterioridad, recordarse más y de manera singular: Su impronta es más significativa para el alumno, tenga la edad que tenga: con mayor facilidad suele ser el educador de referencia que, después de varios años, se recuerda.

Finalmente, además de tener en cuenta todos estos aspectos en relación al profesor creativo a la hora de valorar la forma de entender la creatividad de los profesores universitarios, conviene tener en cuenta algunas tesis sobre creatividad que son relevantes para la didáctica y que es probable que se encuentren de forma más o menos explícita en el discurso de dichos profesores. Es por ello que nos vamos a adentrar en su clasificación de la mano del autor que se ha venido reseñando en este último apartado, por ser de los revisados el que mejor lo refleja (De la Herrán, 2008a, pp. 3-8):

- 1- La creatividad no es positiva a priori: pues existe creatividad aplicada a la destrucción, al daño, a la manipulación, al aprovechamiento del otro, a la rentabilidad deshumanizada, al narcisismo insensible, etc.
- 2- La creatividad no es exclusiva de algunos ámbitos o de ciertas personas. Si es cierto que puede ser más vistosa en ciertos ámbitos que en otros, pero no es privativa de ninguno. Como toda cualidad humana está presente en todas las personas en grado variable (puede estar oscurecida en unos, ser poco brillante en otros y deslumbrante en unos pocos).



- 3- La creatividad no es algo aparte del conocimiento. Si el pensar es en sí mismo un acto creativo, será que la creatividad es una característica intrínseca del pensamiento, y que por tanto le es propia a la razón, porque tiene la potencia de hacerse a sí misma permanentemente. No dejamos de crear, porque el cerebro se graba, se repara y ejercita el entendimiento, relaciona, sintetiza, poda rutas neurológicas, revisa, evalúa, actualiza el conocimiento consciente y subconsciente. Por ello, la expresión “pensamiento creativo” es redundante, y “pensamiento no creativo” contradictorio.
- 4- La creatividad formativa no sólo depende de la apertura de nuevas rutas neurológicas. La creatividad tiene que ver con el trazado de nuevas rutas neurológicas con una finalidad constructiva, entendido como desarrollo y expresión de procesos y acciones asociadas a un efecto positivo, el encuentro personal y al asombro relativos. También, el descubrimiento de nuevas rutas va asociado a la capacidad de relacionar y reorganizar los conocimientos existentes, incluyéndolos en redes semánticas más complejas, que enriquecen el conocimiento de lo que somos y entendemos, que densifica la complejidad de la materia de conciencia.
- 5- La creatividad es una aptitud educable. Lo apreciable de ella es su alcance personal y su utilización social. Su cultivo puede seguir dos caminos, uno interior y otro exterior.
- 6- La creatividad no es una capacidad omnipotente. Si comprendemos la creatividad de modo flexible, la planificación y la práctica de la creatividad han de ser tan flexibles como humildes, tan conscientes como imaginativas, y para ello ha de considerar todas las posibilidades.
- 7- La creatividad puede no estar asociada a la formación. Por ejemplo en aquellos casos en los que la creatividad se aplica de forma negativa, destructivamente, cuando un alumno, por ser muy divergente y sin embargo para su formación se requiera una mayor convergencia y equilibrando su hemisfericidad cerebral; A veces se convierte en una fuente de dificultades de aprendizaje para quien no la maneja emocionalmente o no recibe una ayuda didáctica; la formación tiene como eje vertebral la formación personal y en esta muy pocas veces está incluida la creatividad.
- 8- La formación favorece la propia creatividad. Las realizaciones creativas más elaboradas, no son cosechas espontáneamente crecidas. Han requerido de trabajo y una buena cantidad de aprendizajes previos no creativos (fundamentos y métodos de conocimiento, y sus técnicas de comunicación). Cuanta mayor complejidad interna mayor creatividad. Una buena formación implica conocimiento: más preparación, mayor flexibilidad y apertura y mejor duda... No se ha de identificar formación con acumulación de contenidos. La formación se encuentra en la profundidad y la orientación de las cosas,

no en su superficie. A través de la profundidad se accede a la complejidad, y es ahí donde la creatividad encuentra su medio ideal.

- 9- La creatividad puede ser objeto de autoanálisis formativo. En el momento en que un alumno se conceptúa de un modo diferenciado, necesitaría una aclaración precisa del entorno, a demanda, bien expositiva, bien por descubrimiento, conducente a la comprensión de la propia realidad.
- 10- El desconocimiento dificulta la valoración de la creatividad ajena. El conocimiento supera a los juicios sobre la creatividad basados en primeras impresiones o ilusiones de conocimiento.
- 11- La rutina voluntaria favorece la creatividad. La rutina autoorganizada es un método de cultivo de la libertad o el conocimiento.
- 12- La creatividad está asociada a conocimiento, actividad y experiencia. El conocimiento es la capacidad humana de establecer relaciones con un significado y un sentido personal y/o social.
- 13- La creatividad es un medio de favorecer la motivación y la formación de los alumnos. La creatividad es una de las capacidades más importantes a desarrollar en la formación universitaria. La creatividad puede ser un factor de toda didáctica motivadora y formadora. Desde el punto de vista metodológico, la comunicación didáctica motivadora puede seguir unos principios de variedad metodológica, comprendida como alternancia equilibrada entre técnicas y actividades convergentes y divergentes.

Todos estos aspectos trabajados en el apartado de la aproximación didáctica de la creatividad y la formación son fundamentales, por un lado como concreción de los aspectos trabajados en el primer capítulo respecto a esta investigación, y por otro por que alumbra en gran medida la comprensión de la realidad que se está analizando en este trabajo.

## 5. La creatividad desde el pensamiento del profesor universitario

En este último apartado del segundo capítulo se realiza una aproximación a la psicología cultural, a la vivencia y significado como unidad de análisis, para justificar el sentido de esta investigación y el papel crucial que juega el pensamiento del profesor universitario en ella.

A mediados del siglo XX, se produjo la llamada “Revolución Cognitiva”, que sentó las bases de un nuevo enfoque orientado inicialmente por el objetivo de descubrir, y también describir formalmente, los significados que las personas creamos a partir de nuestras

interacciones con el mundo. Como propuso Bruner (1991, p. 20), el interés radicaba en “centrarse en aquellas actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no sólo al mundo, sino también a ellos mismos”. Su meta era instar a la psicología a unir fuerzas con sus disciplinas hermanas de la humanidades y las ciencias, de carácter interpretativo.

Comenzó así un primer intento por comprender la condición psíquica humana que se trasladó desde la centración exclusiva en el comportamiento observable hacia la focalización en los procesos, estructuras y contenidos mentales. En este sentido, Bruner (1991, p. 27) señala que “los psicólogos se centraban, casi de forma exclusiva, en estudiar cómo adquirirían los individuos los sistemas simbólicos, cómo los hacían suyos, más o menos igual que podríamos preguntarnos cómo adquirirían los organismos en general sus adaptaciones especializadas al entorno natural”. Pero, exceptuando personalidades como Vigotsky, nadie prestaba atencional impacto que la utilización del lenguaje tenía sobre el hombre.

Destaca (Bruner, 1991, p. 28) tres razones por las que es de gran importancia para la psicología tener en cuenta este aspecto:

- El argumento constitutivo: que como señalaba Kluckhohn, los seres humanos no terminan en su propia piel; son expresión de la cultura.
- Dado que la psicología se encuentra tan inmersa en la cultura, debe estar organizada en torno a esos procesos de construcción del significado que conectan al hombre con la cultura. En virtud de nuestra participación en la cultura el significado se hace público y compartido.
- La explicación que da la cultura de qué es lo que hace que los seres humanos funcionen. Consta de una teoría de la mente, propia y de los demás, una teoría de la motivación, y todo lo demás.

A continuación se realiza un breve recorrido de cómo fue surgiendo y cómo se fue asentado esta nueva perspectiva de la mano de algunos de los autores más destacados. Así podemos mencionar, siguiendo la senda de Esteban Guiralt (2008) que

*En 1996 Cole publica su libro Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Más recientemente, en el año 2007, Kitayama y Cohen editaron el primer Handbook de psicología cultural; y Valsiner, con Rosa, han realizado lo mismo con el título de psicología sociocultural (Valsiner y Rosa, 2007). Por otro lado, el mismo editor de la revista*

*Culture & Psychology* (fundada en el año 1995), dirige una colección de libros bajo el epígrafe de *Avances en Psicología Cultural* (Colección dirigida por Valsiner, que publica la editorial americana Information Age Publishing en el año 2005) (p. 8).

Estos son más actuales, pero se ha de tener en cuenta que beben de las aportaciones fundacionales de Bronfenbrenner (1979), y que continuaron durante la última década del siglo XX autores como Shweder (1990), Bruner (1991), Wertsch (1991), Matsumoto (1994), Boesch (1997), Tomasello (1999). Las aportaciones que hicieron fueron retomadas durante el siglo XXI por otros autores relevantes como Nisbett (2003), Rogoff (2003), Nelson (2007) entre otros; y por parte de la delegación española, Siguan (1987), Serrano (1996), Rosa (2000), Vila (2001), Lacasa (2001), y por otro lado, también el laboratorio de Actividad Humana de Sevilla (De la Mata y Cubero, 2003; Cubero y Santamaría, 2005), o Del Río y Álvarez (2007).

Con todo ello podríamos entender que la “psicología cultural” es un modo de hacer psicología que, como señalan Markus y Hamedani (2007, p. 7), asume la idea de que “la cultura y la mente son inseparables ya que se *constituyen mutuamente*”. Lo que nos lleva a suponer que para entender el modo en que se constituyen las características psicológicas de cada uno, debemos adentrarnos en los contextos en los que, directa o indirectamente, las personas participan; o dicho de otro modo, para entender la cultura tenemos que recorrer los sentidos y significados que las personas construyen, que es precisamente lo que se hace en este trabajo de investigación.

En cuanto a los avances e interés por adentrarse en la Psicología Cultural, Cubero y Santamaría (2005, p. 16) destacan que “esta rama de la psicología se ha desarrollado como respuesta alternativa a los proyectos de psicología que no incluían, como elementos claves de sus agendas, a la cultura y a su relación dialéctica con el individuo”. Señalan también que su interés radica fundamentalmente en destacar el papel de la cultura en el desarrollo psicológico, considerándola, pues consideran que es una característica propia de la persona. De esta forma, Esteban Guiralt (2008) señala que para

*Estudiar la mente humana es necesario partir de la construcción social de significados y la elaboración personal de sentidos alrededor de la apropiación de distintos artefactos culturales como el lenguaje (oral y escrito), el manejo de Internet o la “manipulación” matemática de la realidad* (p. 9).

Está claro que la mejor forma de adentrarse y conocer bien una realidad es a través del conocimiento de primera mano de las reflexiones y convicciones de las personas que la conforman y por tanto este modo de trabajar que propone la psicología cultural supone una aportación de gran importancia en esta investigación. Al hilo de esta argumentación, convendría destacar la aportación que con anterioridad realizó Shweder (1990, p. 1) al afirmar que “la psicología cultural es el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana”. Es interesante recoger esta apreciación, pues cuando se estudia una realidad concreta, como en esta investigación, cuya realidad se sustenta en un modo concreto de concebir la educación, con unos fundamentos antropológicos y educativos concretos, conviene tenerlos en cuenta a la hora de comprenderla, como se ha hecho en el capítulo primero. Las personas que conforman esta realidad se nutren de unas tradiciones, un modo de hacer concreto sustentado en una idea concreta de persona y en un modo concreto de entender la acción educativa. Desde que se fundó esta institución se ha seguido la misma línea con las aportaciones que sobre ella han ido realizando diferentes filósofos y pedagogos que en ella han trabajado y trabajan. Los docentes que en ella trabajan en cierto modo pueden reflejar este modo de pensar que sigue por tanto unas tradiciones o cultura de la institución determinados. Conviene tenerlo en cuenta a la hora de valorar las reflexiones que sobre el tema realizan los profesores.

Así también autores como De la Mata y Cubero (2003, p. 185) añadieron que “las personas son responsables de la creación de realidades al interpretar, valorar, discutir aquello que les sucede y les rodea”. De este modo, la cultura se entiende como símbolos compartidos, conceptos, significados, prácticas que definen y se generan a través de unidades culturales como la familia, el barrio, una comunidad o país. Y en este caso sería la unidad cultural esta institución educativa universitaria, que tiene a su vez una realidad educativa mayor pues contiene 35 centros educativos anejos.

De todas formas, los docentes que conforman esta realidad proviene de diferentes disciplinas, y además no todos se dedican a la formación de futuros maestros, por tanto, el modo de interpretar la unidad de análisis previsiblemente contendrá también las connotaciones propias y la visión de las disciplinas de las que proviene su formación. En este sentido, Serrano (1996, p. 99) señala que “la psicología cultural es el estudio de la constitución mental de y por las formas simbólicas (acciones y expresiones humanas significativas), discursivamente estructuradas, históricamente contextualizadas y socialmente producidas, reproducidas y transmitidas”. Por tanto se ha de considerar que las aportaciones de los docentes han de ser enmarcadas desde su

formación, en cuanto al contexto en el que desempeñan su docencia y en cuanto a la formación que promueven en sus alumnos.

Es importante, a la hora de construir este panorama sobre el camino abierto hacia el tema de los significados dentro de esta Psicología de la Cultura, considerar las aportaciones que realizó en este sentido Bruner (1991), quien señaló que

*Una psicología sensible a la cultura está y debe estar basada no sólo en lo que hace la gente, sino también en lo que dicen que hacen, y en lo que dicen que los llevó a hacer lo que hicieron. Este modo de abordar la investigación en el campo de la psicología permite adentrarnos en lo que la gente dice que han hecho otros y por qué. Y por encima de todo, se ocupa de cómo dice la gente que es su mundo. Desde el rechazo de la introspección como método fundamental de la psicología, hemos aprendido a considerar que esos “relatos verbales” no son de fiar; incluso que, de alguna extraña manera filosófica, no son verdad (p. 31).*

Bruner (1991) realiza un recorrido sobre los principales autores que hablan de *significado*, como pueden ser, en primer lugar, Pierce (1931-1958), de cual destaca que a partir de sus aportaciones se puede reconocer que el significado depende no sólo de un signo y de su referente, sino también de un *interpretante*: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente. Es efectivamente lo que interesa aquí, no solo el concepto de creatividad en sí, tal y como se viene trabajando a lo largo de este capítulo, sino cómo lo entiende “el interpretante”, las personas que conforman esta realidad concreta.

Por otro lado, este autor también recoge las aportaciones de Chomsky (1988), señalando que propuso un *mecanismo de adquisición del lenguaje* innato. Presupone que este mecanismo operaba aceptando “sólo aquellas entradas de información lingüística procedentes del medio infantil que se ajustaban a las características de una supuesta estructura profunda subyacente a todas las lenguas humanas” (Bruner, 1991, p. 33). Por tanto la noción de estructura profunda de Chomsky era completamente sintáctica y no tenía nada que ver con el significado ni con el uso concreto que se hiciera del lenguaje.

Conviene destacar también lo que recoge Esteban Guiralt (2008) respecto a las aportaciones de Vygotsky (1996), para quien la conciencia humana no es solo un fenómeno cognitivo o intelectual, sino que es algo fruto de la afectividad, y de las emociones. Así enfatizó:

*La importancia del sentido (la vivencia) que incluye o expresa un sentimiento marcado por las experiencias previas y por el sentido común o modo de pensar y proceder tal como lo haría la generalidad de las personas, es decir, por la cultura: ideas, creencias, costumbres, tradiciones que prevalecen en una determinada comunidad y que expresan y construyen los modos de sentir y vivir de las personas (p. 13).*

En cuanto a este modo de entender el concepto de “sentido” interesa subrayar la caracterización de que el sentido es algo “vivencial”. Al convertirse la vivencia en la unidad de análisis entonces en lo que se centra la investigación es en el modo en que las personas que conforman una realidad interpretan, valoran, juzgan la realidad de estudio, ya que expresa, por un lado las características propias del organismo, y a la vez, las del contexto, según la propia interpretación de los participantes. Es sí mismo investigar de este modo conforma novedad pues es cada participante en el estudio quien dota de la novedad que le es propia el estudio en sí, y se refleja dicha realidad tal y como la perciben y viven sus componentes.

Señala Esteban Guiralt (2008) que para Bronfenbrenner (1987) el desarrollo humano no es más que un “cambio sostenido en el modo en que una persona interpreta, percibe, experimenta su ambiente y se relaciona con él. Lo que importa no es la situación misma, sino cómo el sujeto la valora, la vida, la experimenta” (p. 14). Esto es de gran interés, porque indica que dentro de la psicología cultural, lo que importa no es lo que existe en el mundo objetivo, sino lo que está en la mente de la persona. Esto se ajusta precisamente a lo que se está buscando en esta investigación que es cómo significan, viven, interpretan en su propia realidad la creatividad, que está en boca de todos y que se ha estudiado y abordando desde diferentes disciplinas. Estas están casi siempre incomunicadas, y quizá pueden encontrar el nexo de unión comunicando el modo de entenderla y vivirla desde las diferentes subjetividades.

Por tanto, centrándonos en la unidad de análisis tal y como se interpreta desde Psicología Cultural, el punto central que se ha de investigar es la vivencia, el sentido, el significado, experiencia, es decir, “el modo como la persona valora, interpreta, juzga, percibe aquello que sucede y que le rodea. La vivencia humana es aquello que subyace a la conducta, acción o actividad” (Esteban Guiralt, 2008, p. 14). La vivencia de los que participan tiene por tanto gran importancia, y se entiende que es algo que no va de dentro hacia fuera, no está genéticamente determinada, ni es un artificio meramente cognitivo. Pues entiende que la vivencia “se constituye culturalmente, a través de las relaciones que establecemos con las personas, objetos y símbolos que nos rodean” (Esteban Guiralt, 2008, p. 14). Además la caracteriza señalando tres aspectos fundamentales:

- 1- Que la vivencia está sometida al cambio y transformación a través de las crisis o puntos de inflexión en nuestro modo de valorarnos o de valorar la realidad.
- 2- Que la vivencia también se distribuye entre las personas y los artefactos que éstas utilizan.
- 3- Que en la vivencia confluyen aspectos intelectuales, cognitivos, con aspectos emocionales, afectivos y motivacionales; y que por tanto la cultura moldea y es moldeada por la vivencia humana.

Para poder comprender la vivencia, para poder adentrarse en el mundo de los significados, es necesario sentarse con cada persona, hacer las preguntas pertinentes y escuchar. Escuchar y tratar de comprender cómo se ve la realidad desde la perspectiva concreta de cada uno, a través de lo que cada uno cuenta, del sentido que da a sus palabras, a las cosas que hace; y también de lo que no cuentan, del lenguaje no verbal que transmite cómo está viviendo esa realidad que cuenta o cómo lo vivió con anterioridad. Santamaría (2000) subraya, a tenor de lo que estamos argumentando, que

*La narración es como un modo de pensamiento, como un recurso que poseemos los seres humanos para elaborar, interpretar y reinterpretar significados, para construirlos. Para dar sentido y organizar las experiencias a las que nos enfrentamos y por medio de las que construimos significados comunes al resto de miembros de nuestro contexto social y cultural. A través de ella contamos lo que nos sucede, lo que pensamos, sentimos, interpretamos de una determinada circunstancia (p. 139).*

Así se entiende mejor el modo en que los docentes, en este caso, comprenden la creatividad y cómo en el diálogo con otros docentes pueden ir cambiando su modo de concebir el constructo que tratan de definir. Conviene adentrarnos bajo estos parámetros en su modo de comprenderlo, y vivirlo en su práctica docente, pues se pone de manifiesto en su discurso y en las discusiones que en el grupo se establecen. Bruner (1991) sugiere que se ha de entender la mente humana como creadora de significados y no únicamente como unidad que procesa información. Esto es muy relevante en esta investigación, ya que subraya aspectos ya trabajados con anterioridad respecto al sentido de la creatividad, su reflejo en las facultades propias del hombre y su enriquecimiento a través de todas y cada una de ellas. Este autor se preocupó de un modo muy especial en el modo en que las personas construyen significados en contextos culturales y cómo esta construcción está íntimamente presente en nuestra propia naturaleza. En este intento introduce tres formas primitivas de contextualización que hacen posible esta construcción de significados, señala que son tres marcos en los que podemos situar las acciones



propias de la persona: lo intersubjetivo, lo instrumental y lo normativo. Señala que estos tres marcos operan a partir de dos sistemas de pensamiento de orden superior, que permiten que la construcción de significados sea posible. Uno de ellos es el sistema *proposicional* y el otro el *narrativo*. Según el autor (Bruner, 1991)

*La modalidad de pensamiento proposicional (también denominada paradigmática o lógico-científica) trata de cumplir el ideal de un sistema formal de descripción y explicación. Emplea como procedimientos básicos la categorización o conceptualización y las operaciones por las que esas categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí para construir un modelo formal de referencia. En términos generales, esta modalidad, se ocupa de causas generales y de su determinación y basa sus operaciones en procedimientos que aseguran referencias verificables para establecer la verdad empírica.*

*La modalidad narrativa se orienta a la producción de relatos, de historias o crónicas creíbles (aunque no necesariamente verdaderas). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas situadas en experiencias particulares ligadas a contextos espaciales y temporales específicos. Frente a las tendencias generalizadoras de la primera modalidad en ésta podemos apreciar tendencias particularizadoras (p. 77).*

Ambas se han de tener en cuenta en esta investigación, pues de una forma u otra se trabaja con los significados que dan los docentes, ya sea en su modo de expresarlos como el en análisis que tras sus disertaciones se deriva.

Pero para poder hablar de esta capacidad para contar, debemos hacer mención a la adquisición del lenguaje. Unos años más tarde este mismo autor señaló que desde S. Agustín se ha escrito mucho sobre la adquisición del lenguaje y han surgido numerosas ideas acerca de la biología del significado. En este sentido destaca tres ideas fundamentales (Bruner 1991, p. 78):

- Para que un niño adquiera el lenguaje requiere de mucha más ayuda e interacción con los adultos que le cuidan. El lenguaje se adquiere utilizándolo. El niño no sólo aprende *qué* hay que decir, sino cómo, cuándo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias.
- Determinadas funciones o intenciones comunicativas están muy bien establecidas antes de que el niño domine el lenguaje formal con el que puede expresarse lingüísticamente.

- La adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto, lo que quiere decir que el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo prelingüístico el significado de aquello de lo que se está hablando. Dándose cuenta del contexto, el niño parece más capaz de captar no sólo el léxico sino también los aspectos apropiados de la gramática el lenguaje.

También señala (Bruner, 1991, p. 98) que nuestra capacidad para contar nuestras experiencias en forma de narración no es sólo un juego de niños, sino también uno de los instrumentos más interesantes para proporcionar significado, lo cual domina gran parte de la vida en una cultura.

Se podría concluir parafraseando a Esteban Guiralt (2008, p. 18) quien afirma que

*Es sumamente complejo separar la conciencia o vida mental (el mundo de las vivencias) del apartado cultural donde esta se expresa, recrea y construye (las instituciones educativas, deportivas, políticas), y cabría añadir la principal “institución”: la familia, etc. Añade que el tejido de nuestras vidas está íntimamente vinculado con el medio en el cual nos desarrollamos. A través de la participación en contextos socioculturales formamos una cierta imagen de quiénes somos, aprendemos los recursos e instrumentos necesarios para ser competentes en nuestra sociedad y, nos socializamos interiorizando una serie de pautas conductuales, normas, códigos, registros, valores y creencias.*

Por tanto, para comprender bien la realidad que se analiza es necesario no sólo comprender en cierta medida el constructo que se trata de estudiar, sino comprenderlo dentro de la realidad en la que viven las personas que participan en la investigación y entenderlo desde la percepción propia, desde el valor que cada uno le otorga. Es por ello que era necesario abordar este apartado antes de adentrarnos definitivamente en la realidad que se trata de comprender.

## 6. Conclusiones del Capítulo II

A lo largo de este segundo capítulo se han ido recorriendo algunos de los aspectos que se consideran relevantes y pertinentes para poder adentrarse mejor en el estudio de la creatividad en cuanto al caso que nos ocupa. De esta forma, después de recorrer algunas realidades filosóficas y antropológicas que describen en cierta medida la realidad de estudio, se ha abordado el constructo que se quiere comprender desde algunas dimensiones.

En primer lugar, a través del recorrido realizado en cuanto a algunas de las investigaciones realizadas en líneas similares se ha podido apreciar que el concepto de creatividad no está del todo claro en la realidad educativa y que en pocos casos se vincula adecuadamente con el entramado que se considera aquí que es el suyo: referenciándolo en cuanto al hombre, en cuanto a la formación y en cuanto al crecimiento de la persona y la mejora de la sociedad; con el ideal de construir un mundo más humano, en la medida que las personas se humanizan a través de la educación en mayor medida.

Lo que se ha tratado, por tanto, de enmarcar es que la creatividad en sí misma no es fin educativo, pero que sí se sitúa sin perder de vista el fin educativo que se persigue, entonces tiene sentido dentro de la formación de la persona en sus facultades que le son propias y en sus notas constitutivas como se vio en el capítulo anterior. Como se puede apreciar lo que en este capítulo se recoge no sólo no contradice lo anterior, sino que se completa, se enriquece. En este sentido se ha querido abordar la importancia de superar las barreras que vienen acotando el conocimiento al separar o distanciar las disciplinas entre sí, tratando cada una de hacer propios saberes universales. Tiene sentido entonces dedicar un epígrafe específico a enmarcar el estudio de la creatividad desde la perspectiva de la transdisciplinariedad, pues al igual que no se puede diseccionar al hombre para formarlo, pues es una unidad indisoluble, así las disciplinas deben converger entre sí cuando se trata de entender de forma completa y compleja una realidad o un concepto que alude en sí mismo al ser personal.

Aunque lo ideal, defendiendo la necesidad de un estudio transdisciplinar, hubiese sido abordar la creatividad desde todos los marcos epistemológicos posibles, no es el cometido aquí hacerlo y por ello se han abordado en este segundo capítulo desde algunos de ellos. Teniendo en cuenta que en cierto modo se han trabajado en el primer capítulo desde otras disciplinas, convenía recoger algunas de las aportaciones que desde la neurociencia, la psicopedagogía y la didáctica se realizan acerca de la creatividad. En cualquier caso, lo recogido se une y enriquece a lo ya trabajado, de tal forma que se trata de dar la mayor unidad posible a todo el trabajo. A la luz de los trabajos que los diferentes autores realizan en cuanto a la creatividad se han ido recorriendo los aspectos que se han considerado más importantes para proceder a continuación al análisis de las discusiones que se producen en cada uno de los grupos focales y que ayudan a su vez a entender lo que piensan y por qué lo piensan.

Si durante el primer capítulo se ha pretendido mostrar lo que subyace en la realidad propia en la que se enmarca este estudio, en este segundo capítulo se ha tratado de hacer una aproximación a los principales autores que han arrojado luz sobre el concepto que se quiere comprender. Adentrarnos en ambas realidades constituye un aspecto fundamental para comprender las disertaciones de los docentes participantes.

Finalmente se han considerado necesario abordar un apartado específico en referencia a la psicología cultural y de los significados. Con las aportaciones de los principales autores doctos en la materia se ha podido comprender en cierta medida un aspecto muy relevante en este estudio y es el sentido que se le otorga a las vivencias que los participantes tienen acerca de la creatividad. Cuando se realizan investigaciones en las que se quiere profundizar en una realidad, conociendo lo mejor que se pueda el pensamiento de las personas que la constituyen, es necesario fundamental qué sentido tiene en el marco del estudio el análisis de las creencias, las vivencias, las experiencias... aquello que en cierto modo es más subjetivo y que en la medida que se trabaja de un modo riguroso es realmente lo que más enriquece la investigación, pues toma la forma que cada participante le otorga y parece que cada una de las personas que intervienen viven en ella y le dan una constitución única y peculiar, difícilmente repetible en otra investigación.

SEGUNDA PARTE  
ESTUDIO DE CASO



## CAPÍTULO III

### Marco metodológico y descripción de la investigación

#### 1. Introducción

Con esta segunda parte se inicia el estudio de caso propiamente. Se presentan los aspectos fundamentales que son el marco de referencia del estudio: las preguntas de investigación, los objetivos, el enfoque bajo el que se trabaja, cual es el diseño que le es propio, las técnicas que se han escogido para conocer la realidad de estudio, las técnicas que se han utilizado para realizar el análisis de datos, el contexto de estudio y los participantes en la investigación.

#### 2. Preguntas de investigación

Como punto de partida de la investigación se formularon tres preguntas relativas al contexto de estudio y que son la columna vertebral que sustenta cada paso de investigación. Estas son: ¿Qué es la creatividad o qué se entiende por creatividad desde la perspectiva de los participantes en el estudio?; ¿Está presente la creatividad en su práctica educativa?; ¿Es relevante tener en cuenta la creatividad en la formación universitaria de los participantes?; ¿Existe coherencia o correspondencia entre lo que piensan los docentes acerca de la creatividad y su acción educativa y formativa?

#### 3. Objetivos

*Objetivo General:* Conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa.

*Objetivos específicos:*

- 1.1. Explorar el significado de creatividad del profesor.
- 1.2. Conocer la incidencia de la creatividad en su actividad docente y formativa.
- 1.3. Estudiar de forma crítica la coherencia entre el conocimiento que los profesores universitarios tienen de la creatividad y su práctica educativa.

#### 4. Enfoque

El enfoque de investigación que se justifica a continuación es el de la complejidad paradigmática (Hashimoto, 2013), ya que se trabaja con las aportaciones, por un lado, de la metodología cuantitativa y cualitativa, el estudio de caso, de los estudios descriptivos y la teoría fundamentada; y por otro, con una variedad de técnicas de recogida de datos que hacen posible poder conjugar los diferentes enfoques de investigación. Sevillano, Pascual y Bartolomé (2007) afirman que:

*En los últimos años son cada vez más frecuentes las investigaciones que combinan diversas metodologías, aunque esta tendencia no es novedosa, sino que ya fue defendida desde hace tiempo por múltiples autores bajo la denominación de triangulación (Guba, 1983; Mathison, 1988; Goetz y Le Compte, 1988; Cohen y Manion, 1990; Colas y Buendía, 1998; etc.). De ellas se trasluce que no existe una mejor o peor opción metodológica, sino que en el proceso de trabajo debemos escoger la que se ajusta mejor a las necesidades de la investigación. No existe por tanto, un “antagonismo o lucha interparadigmática entre las metodologías cuantitativas y cualitativas” (p. 190).*

El marco metodológico de esta investigación se nutre de los atributos propios del enfoque cuantitativo, más concretamente de las características de la metodología descriptiva, con el complemento, fundamental en este caso, de las aportaciones de la metodología cualitativa.

Algunos autores como Delgado y Gutiérrez (1995) denominan este tipo de investigaciones como mixtas o eclécticas, ya que en ellas lo cualitativo se integra con lo cuantitativo mediante dos opciones bastante generalizadas. En este caso consideran que:

*Es un formato en el que se colocan primero los datos numéricos y a continuación -pero en el mismo texto o capítulo- esos datos se apoyan con textos de los protagonistas, extraídos*



*mediante técnicas cualitativas (grupos de discusión, entrevistas, diarios...). A pesar de ello hay cierta separación formal (p. 194).*

Aquí lo que se hace es separar claramente los dos discursos o tipos de análisis para, posteriormente, triangular sus aportaciones. En esta misma línea, Sánchez (2003) señala que esta complementariedad metodológica en el proceso de investigación nos lleva a “enriquecer el estudio, siempre que se utilice con la fiabilidad y validez oportuna en la aplicación de diversos métodos para obtener información y el análisis de los mismo, nos lleva a tener unas conclusiones en función de estos.” (p. 255)

Autores como Ruíz Olabuénaga (1999), recoge la síntesis del pensamiento de numerosos autores que coinciden en que ambas metodologías son aceptables dentro del paradigma de la investigación, principalmente considera que se basan en dos postulados básicos, que defiende la utilización de la investigación cualitativa, pero no eximen la metodología cuantitativa, sino que defienden el uso de ambas. Estos postulados básicos son:

*La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que las hace recomendables en casos y situaciones distintas. La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación (p. 17).*

Por tanto, este modo de proceder es el que conviene en este tipo de investigaciones pues la diversidad de métodos nos permite afinar y profundizar de la forma más real posible en el problema que se quiere investigar. La combinación permite profundidad en el estudio, enriquecimiento, pues se obtiene mayor información, se ahonda en el caso y se pueden contrastar las diferentes perspectivas, dotando de mayor validez al estudio.

Lejos de ser incompatibles, ambas perspectivas se complementan, de tal forma que lo cualitativo sirve a lo cuantitativo, como afirma Sánchez (2003):

*Para describir y complementar los datos que de forma numérica nos puede dar un instrumento cuantitativo como puede ser una escala o un cuestionario, pero a su vez lo cualitativo sirve para describir esos datos numéricos confirmados desde otros instrumentos como puede ser una entrevista en profundidad (p. 255).*

Siguiendo esta disertación, se observa que la gran mayoría de los autores hablan de la complementariedad metodológica. Por un lado también Pérez Serrano (1990) afirma que la filosofía que debe presidir la metodología en un proyecto es el principio de complementariedad metodológica, pues facilita el contraste de resultados.

El uso de ambas metodologías potencian la investigación, como señalan Cook y Reichardt (1986), en el sentido de que posibilitan la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una investigación; se vigorizan mutuamente brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podrían ofrecer por separado; contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados.

Así mismo autores como Pérez Juste (2004) consideran estos aspectos de suma importancia. Remarcan que ambas metodologías son complementarias, pues al igual que el uso de diversidad de fuentes productoras de información enriquece una investigación, de igual forma el uso de técnicas variadas y complementarias para su recogida, elaboración y tratamiento, suponen un complemento que aporta riqueza en todo el proceso de trabajo.

La mayoría de estos autores destacan que esta complementariedad ha de estar guiada por el proceso de triangulación, que consideran que es un eje indispensable en el contraste de los resultados obtenidos, el investigador debe analizar los resultados obtenidos por medio de este proceso con la finalidad de obtener de las múltiples fuentes resultados que se confirmen a la vez por las diferentes técnicas.

Por ello Sánchez (2003) señala que el proceso de triangulación puede ser tanto de los métodos (análisis del cuestionario y de la entrevista y comparación de resultados utilizados); como de los sujetos a los que se aplican estos métodos para la recogida de información (análisis de las personas o grupos a los que se les ha entrevistado y se les ha pasado el cuestionario) e incluso de momentos en los que sucede la triangulación.

Gran parte de los autores doctos en la materia destacan que una investigación en la que se trabaje con una diversidad de métodos y sujetos va a enriquecer y potenciar los resultados que salgan de ella. Es por tanto pertinente trabajar así en este caso, porque por un lado nos interesa describir la realidad sobre la que estamos estudiando, pero también queremos profundizar en ella. Como señala Sánchez (2003) es fundamental trabajar de este modo cuando

la investigación es en el ámbito educativo, porque es muy difícil obtener con un solo instrumento datos significativos:

*Cuando hablamos de complementariedad metodológica estamos hablando de la complementariedad de distintos instrumentos o técnicas para obtener datos contrastados sobre una misma realidad educativa, es el caso de la utilización del cuestionario, la entrevista, la observación, los grupos de discusión, la fotografía, entre otros, que se pueden utilizar por medio de la triangulación de métodos y de sujetos, para analizar dicha realidad (p. 258).*

#### 4.1. De la Complementariedad Metodológica a la Complementariedad Paradigmática

Sin embargo, llegados a este punto y aun habiendo defendido la pertinencia de este modo de trabajar, se podría dar un paso más, de la mano de investigadores como Hashimoto (2013), que defiende la importancia de dar el salto de la complementariedad metodológica a la ‘complementariedad paradigmática’. En este sentido propone el siguiente contraste que justifica la pertinencia de avanzar en el proceso de investigación:

*Cuadro 25. Diferencias entre Complementariedad Metodológica y ‘Paradigmática’*

<b>COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA</b>	<b>COMPLEMENTARIEDAD ‘PARADIGMÁTICA’</b>
Complementariedad laxa o ficticia. Además no rigurosa	Complementariedad dura o real. Muy rigurosa.
Genera estudios incompletos	Genera estudios completos
Fusiona, combina los métodos y datos que se usan y generan en el proceso de investigación.	Añade, yuxtapone los métodos y datos, respetando la razón de su uso.
No considera el devenir histórico del fenómeno (por no tomar en cuenta al materialismo histórico).	Admite la discontinuidad de los estudios transversales con la continuidad de los elementos históricos del fenómeno.
Mezcla métodos y datos, en Inv. cuyo nivel es el descriptivo simple.	Admite otros niveles o planos de confluencia, llega a niveles explicativos.

*(Fuente: Hashimoto 2013, p. 155)*

Con este planteamiento, trata de superar las limitaciones de la complementariedad metodológica con una propuesta que resulta realmente interesante y fértil para los objetivos de esta investigación. Su aportación nos permite dar un giro importante en el enfoque que planteamos, y el modo de enfrentarse a la investigación que propone permite desarrollar una serie de cualidades en el investigador que no solo son fundamentales, sino que además se desprenden en las conclusiones finales de este mismo trabajo. Hashimoto (2013) señala que:

*La complementariedad metodológica no estimula valores como la tolerancia, la apertura y la humildad mental, ya que al subvalorar o eliminar las finalidades u objetivos y otros supuestos filosóficos, no le genera antagonismos; por otro lado, al permitírsele “cuantificar” de alguna manera lo “incuantificable” admite sin desearlo, el valor de la cuantificación, y practica sin “saberlo o desearlo” un único enfoque o paradigma. Sin embargo, esos valores son características consustanciales al investigador que adopte el enfoque de la complementariedad “paradigmática” (p. 156).*

Es tremendamente sugerente este planteamiento, aunque en lugar de llamarlos “valores” les llamaría “virtudes o cualidades” que adquiere el investigador, y en consecuencia adquiere la connotación de valioso en sí mismo. No vamos a entrar en este momento a discutir este aspecto, sino que nos quedamos con la esencia que es que esta nueva complementariedad que se nos propone abre un nuevo horizonte de trabajo que permite otros niveles y planos de confluencia. Con este modo de trabajar podemos ahondar en la realidad de una forma exhaustiva, rigurosa, detallada y completa, “porque permite una independencia investigativa del fenómeno estudiado y además, admite estudiar la causalidad, los significados o la esencia para el sujeto protagonista del fenómenos estudiado” (Hashimoto, 2013, p. 115). Todo eso en un solo estudio. Y es este, en definitiva, el modo de trabajo que se pretende tener como referencia en esta investigación. En este estudio se da una aplicación de este planteamiento, que fundamentalmente afecta y coordina al enfoque cuantitativo (positivista) junto al cualitativo (interpretativo). De esta forma el enfoque quedaría reflejado de este modo:

Figura 1. Enfoque de investigación: Complementariedad paradigmática.



Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, conviene definir en primer lugar qué aportaciones tomamos del **método cuantitativo** y en concreto de los estudios descriptivos para una parte de esta investigación. Autores como Cook y Reichardt (1986) el modelo cuantitativo de investigación se caracteriza por poseer los siguientes atributos:

*Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales. Presta escasa atención a los estados parte de los individuos. La medición es penetrante y controlada. Es objetivo. Al margen de los datos, aporta una perspectiva externa. No está fundamentado en la realidad. Está orientado a la comprobación. Tiene carácter confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo. Es generalizable y particularista. Asume una realidad estable (p. 29).*

Entre los métodos o diseños para la investigación cuantitativa, autores como Babbie, (1990), Tejedor (2000) o Creswell, (2003), afirman que encontramos los siguientes: diseños experimentales, diseños longitudinales, diseños correlacionales, diseños causales y diseños descriptivos-comparativos. Y por otro lado, Tejedor (2000) nos indica que uno de los métodos más utilizados en el campo de la investigación educativa son los estudios descriptivos, que pretenden describir un fenómeno determinado analizando su estructura y explicando las asociaciones estables entre las características que los definen.

Conviene detenerse en ello porque es este tipo de estudio, el descriptivo, del que se nutre una parte de esta investigación. Sevillano et. al. (2007) señalan que este tipo de estudios tienen un carácter fundamentalmente inductivo y su objetivo es el de describir hipótesis.

*Los diseños de investigación descriptivos son un tipo de procedimiento en la investigación cuantitativa en los que el investigador administra una instrumento (test, cuestionario, inventario) a una muestra o a toda la población de sujetos de estudio con el propósito de describir las actitudes, creencias, opiniones, conductas o características de la población (p. 119).*

Por tanto, teniendo en cuenta las características específicas de este trabajo, se ha de enmarca en parte dentro del modo propio de la metodología cuantitativa, entre otras razones se trata en primer lugar de un estudio descriptivo, a través del cual se pretende ofrecer una primera toma de contacto con la realidad de estudio, a modo de panorámica general. Este diseño por tanto supone un primer avance y un complemento importante en el recorrido de esta investigación.

Siguiendo la argumentación de Sevillano et. al. (2007), conviene señalar que la literatura especializada en el tema revela la conveniencia de establecer unos criterios clarificadores que orientan la acción. A este respecto se pueden señalar dos: (a) La coherencia de los métodos con los supuestos teóricos. (b) La finalidad de la investigación.

Así se considera relevante y pertinente que este estudio cuente con técnicas y métodos de corte cuantitativo, pues permiten tener una primera visión general, objetiva, con carácter confirmatorio -como se señala al inicio de este apartado- de la realidad que de estudio, para posteriormente poder adentrarse en ella de un modo profundo, tal y como permiten realizar las técnicas y métodos de corte cualitativo.

Por tanto conviene ahora destacar los aspectos más relevantes del enfoque cualitativo. Éste permite profundizar en la realidad, no sólo describir lo que hay en ella, sino ahondar y concretar en ella de una forma peculiar. De este modo, una vez realizada la primera toma de contacto con la realidad que se estudia, se puede profundizar en cuestiones concretas del fenómeno que se investiga, a través del pensamiento y la forma de vida de los distintos participantes de esta investigación.

No obstante, hay que tener en cuenta que una investigación que cuenta con las aportaciones del enfoque cualitativo entraña una gran dificultad debido a que dependiendo de cuál sea el enfoque, la tradición seleccionada entre las múltiples perspectivas, se le puede dar diversas definiciones a este tipo de estudios. Como señalan Denzin y Lincoln (1994)

*Estas distintas tradiciones intelectuales y disciplinas, estos presupuestos filosóficos distintos, con sus métodos y prácticas, formas diferentes de concebir la realidad y de cómo conocerla, determina que no pueda afirmarse que exista una sólo forma legítima de hacer investigación cualitativa. Convendría destacar, de la mano de que entre las más importantes perspectivas y escuelas en la investigación cualitativa encontramos: La teoría fundamentada; la etnometodología y el análisis de la conversación, del discurso y de género; el análisis narrativo; la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica; la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida; la etnografía; los estudios culturales; los estudios de caso y los estudios de género (p. 11).*

De todas ellas las que se ajustan al objetivo de la presente investigación son, por un lado el estudio de caso y por otro la teoría fundamentada, pues ambas se adaptan adecuadamente lo que se pretende conocer y al modo en que la se quiere abordar.

Denzin y Lincoln (1994) concretan que la investigación cualitativa es por un lado multimetódica, naturalista (el investigador se aproxima a situaciones, acciones, procesos, acontecimientos concretos y reales, interacciones espontáneas); e interpretativa (observan, analizan esas situaciones, procesos, sucesos y sus consecuencias, y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad, sin alterarlos ni influir sobre ellos). Esto supone que al adentrarse en este tipo de investigación, se indagan situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos del significado que las personas le otorgan. Sobre este aspecto del significado, lo subjetivo y las vivencias se ha dedicado en el segundo capítulo un apartado específico que ayuda a dilucidar la pertinencia de este modo de investigar en este caso. Los autores mencionados sostienen que la investigación cualitativa abarca el estudio, usos y recolección de una variedad de materiales empíricos – estudio de casos, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticas y los significados en la vida de los individuos. Por este motivo, este tipo de investigación se enmarca en este enfoque, porque pretendemos poner el acento cómo comprenden la creatividad los profesores universitarios que imparten docencia en facultades de formación del profesorado, pretendemos ahondar en el significado que tienen de ella y en cómo la llevan a la práctica.

Trabajar de este modo permite recoger datos “naturales”, en el contexto mismo y de primera mano, para ubicar secuencias interaccionales en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes. Este enfoque de investigación complementa y enriquece al

cuantitativo, pues permite realizar una inmersión en la “vida cotidiana” del tema escogido para el estudio, conocer la valoración y la perspectiva que tienen los participantes en cuanto al tema. Además ayuda a considerar la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. Así, como señala Morse (2005):

*Esta manera de investigar es considerada como una forma de pensar más que como colección de estrategias técnicas. Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar, una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad. Nos permite tener nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de los que las personas piensan, nos dicen qué significa e implica ese pensamiento (p. 287).*

Sumergirse en una realidad de este modo, partiendo de la primera visión general que nos ofrece el estudio descriptivo a través del cuestionario, permite efectivamente enriquecer el estudio pudiendo describir esa realidad, comprenderla e interpretarla desde la perspectiva personal de los agentes que la componen.

Esta combinación de métodos en la que se cuenta con datos cuantificables y ponderables con exactitud en unidades de medición estándar, y métodos en los cuales entran en juego inter e intra subjetividades de las personas... suponen entrar de dos formas diferentes a observar y comprender una misma realidad. Esto supone que “el investigador es parte del estudio, suele haber contacto con el grupo o fenómeno estudiado” (Hernández et. al. 2010, p. 12).

## 5. Diseño

Teniendo en cuenta que se toma como punto de partida un enfoque metodológico alumbrado por la propuesta de Hashimoto (2013) de la ‘Complementariedad Paradigmática’, el diseño de esta investigación se torna complejo y por ello más rico. Como premisa inicial se puede señalar que el que impera es el propio del Estudio de Caso, que se nutre y enriquece con las aportaciones de los diseños propios de la Teoría Fundamentada y los Estudios Descriptivos.



Por tanto, esta investigación se enmarca en el diseño propio del Estudio de Caso porque se pretende conocer una realidad universitaria concreta, analizarla, comprenderla y proponer a partir de ella nuevos caminos de mejora en la docencia universitaria que permitan un mayor crecimiento y formación de las personas que lo conforman.

“La investigación mediante estudio de casos supone investigar sobre individuos, grupos, fenómenos..., y se emplean procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos” (Sevillano et. al., 2007, p. 62). El rasgo principal que distingue este tipo de investigaciones de otras es que enfatiza la integridad o totalidad de los sistemas que están siendo investigados, en vez de analizar propiedades particulares y relaciones que existen dentro de los sistemas. En el caso concreto de esta investigación el estudio se centra en el Centro Universitario Villanueva, un centro universitario privado adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

Es interesante destacar que este tipo de investigaciones se caracteriza por ser un análisis grupal válido en la formación profesional del ámbito de las ciencias humanas, con especial referencia al sector de relaciones humanas. Su aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativo-experimental de investigación sobre una realidad única e individual.

Respecto a las aportaciones que tomamos del Estudio Descriptivo, Sevillano et. al. (2007, p. 191), señalan que “este tipo de estudios tienen un carácter fundamentalmente inductivo”. Afirma que:

*Los diseños de investigación descriptivos son un tipo de procedimiento en la investigación cuantitativa en los que el investigador administra una instrumento (test, cuestionario, inventario) a una muestra o a toda la población de sujetos de estudio con el propósito de describir las actitudes, creencias, opiniones, conductas o características de la población (Creswell, 2002, citado en Sevillano, 2007, p. 192).*

De acuerdo con lo expuesto, y teniendo en cuenta las características específicas de este estudio, se ha considerado adecuado rescatar aquí este modo de trabajo y casarlo o hacerlo converger con el propio del Estudio de Caso que prima en esta investigación.

Siguiendo la línea discursiva de Sevillano et. al. (2007), conviene señalar que la literatura especializada en el tema nos revela la conveniencia de establecer unos criterios clarificadores que orientan nuestra acción. A este respecto podemos señalar dos: (1) La

coherencia de los métodos con los supuestos teóricos. (2) La finalidad de la investigación. En función de estos criterios, la verificación de las hipótesis de nuestro estudio requiere la utilización de métodos de corte cuantitativo, esencialmente basados en la aplicación del cuestionario. La elección del mismo, por pertinencia en cuanto al tema de investigación, se describe más adelante.

Junto con el Estudio Descriptivo, existen otros diseños y modos de investigar que nutren y enriquecen este trabajo. En concreto conviene considerar las aportaciones de la Teoría Fundamentada (*grounded theory*), porque supone no partir de una teoría rígida o cerrada, sino que permite poder construirla con las aportaciones de todos los participantes gracias a técnicas de corte cualitativo. En la Teoría Fundamentada, se pueden “identificar tres diseños diferentes: el emergente, el sistemático y el constructivista” (Vasilachis, 2006, p. 68). Otros autores como Glaser y Straus (1967) señalan que en estudios de este tipo,

*Una teoría debe tener ajuste, relevancia, y debe funcionar. La teoría fundamentada alcanza estos criterios porque es generada sistemáticamente de los datos de la investigación. El ajuste significa que las categorías de la teoría deben ajustarse a los datos. Los datos no deben forzarse o seleccionarse para que encajen en las teorías preconcebidas. Habría además un cuarto criterio: la modificabilidad. Si la prioridad es prestar atención a los datos, cualquier cambio que se produzca en estos debe ser recogido por la teoría. La teoría no puede ser nunca más correcta que su habilidad de trabajar los datos, por tanto mientras estos se revelen a sí mismos en la investigación aquella debe ser modificada constantemente (p. 5).*

Interesa de un modo especial tener en cuenta estos cuatro criterios, pues van a ir enmarcando nuestro modo de proceder. En primer lugar, el criterio de ajuste, ya que aunque como punto de partida hemos validado un guion a partir de un objetivo general y otros específicos que nacen de una teoría de partida, a medida que profundizamos en los datos recogidos mediante los grupos focales y se van concretando tanto las dimensiones como las categorías, se va poniendo sobre la mesa algunos aspectos que conviene rescatar en el marco teórico y que no se estaban contemplando con anterioridad. De esta forma se va ajustando la teoría y los datos van aportando riqueza a lo recogido en la revisión bibliográfica.

En segundo lugar, y en relación a la relevancia, consideramos desde el inicio que el tema que investigamos es relevante, pero se pone de manifiesto su importancia a medida que

avanza la investigación y así lo van manifestando la gran mayoría de los participantes en el estudio.

En tercer lugar, se afirma que la teoría debe funcionar. En este sentido no tratamos de forzar los resultados de modo que encajen con la teoría de partida, sino que vamos ajustando la teoría, enriqueciéndola y haciendo que funcione, que encaje, que se nutran ambas partes del trabajo de investigación. Funciona en la medida que refleja la realidad que se estudia y funciona en la medida que la teoría va respondiendo también a las necesidades de esa realidad.

Por tanto, nos lleva a confirmar el último criterio, que es la modificabilidad, pues en cualquier caso, para poder poner en práctica lo que acabamos de afirmar es necesario que estemos abiertos durante todo el proceso al cambio, a la reestructuración tanto de la teoría como del modo de trabajo en la entrada a campo y recogida de datos. No es por tanto algo perjudicial o un obstáculo en el proceso, sino un factor con el que se cuenta y se considera valioso, pues permite que sea posible enriquecer, mejorar, y cambiar. Es en sí un proceso formativo a lo largo de toda la investigación.

Por otra parte, nos interesa trabajar bajo esta perspectiva porque como señala Vasilachis (2006):

*Es importante tener en cuenta que en un estudio emergente como son los de teoría fundamentada, la recolección de datos comienza cuando se tiene una situación de investigación. El fenómeno central decanta a partir de la identificación de una categoría central y sus relaciones. Es también a partir de este punto que uno puede identificar la literatura relevante. Dentro de esta lógica es muy difícil, por no decir imposible, elaborar a priori un estado del arte (p. 159).*

Esta afirmación corrobora lo dicho anteriormente. Supone un modo de trabajo tremendamente interesante, pues requiere flexibilidad, apertura, capacidad para observar todo lo que pueda enriquecer el proceso aunque suponga en ocasiones un cambio de rumbo, pérdida del sustento o incertidumbre. Al fin y al cabo supone en sí mismo el proceso formativo que subyace a cualquier trabajo creativo, como así lo manifiestan los participantes de esta investigación.

Así lo reflejan también autores como Patton (1990), pues afirma que en el diseño emergente un factor importante y clave es la flexibilidad. En este tipo de diseños de

investigación, como hemos podido comprobar en este caso, los cambios se siguen produciendo y es necesario en muchas ocasiones volver a reconstruir y modificar algunos puntos de partida. Por ello la flexibilidad y la apertura, entre otras, empañan todo el proceso. En este sentido, Vasilachis (2006) destaca que:

*Los diseño flexibles contienen una estructura subyacente de los elementos que gobiernan el funcionamiento de estudio, y por tanto, esto implica una articulación interactiva y sutil de estos elementos que presagian, en la propuesta escrita, la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación (p. 66)*

De hecho ha sido esta la tónica general del presente trabajo, ya que durante todo el proceso de la investigación han sufrido cambios todos y cada uno de los apartados del trabajo, desde la línea de trabajo teórico que ha ido pasando por numerosos procesos de cambios, ampliaciones, reestructuraciones, hasta en el proceso de trabajo metodológico (en la argumentación metodológica, en la selección del diseño y enfoque de investigación, en los objetivos y preguntas iniciales de trabajo, en las técnicas de análisis y recolección de datos...) No han sido por tanto unos cambios únicamente en las fases preliminares, sino que la tónica general del proceso ha sido de flexibilidad ante el cambio en aras a lograr una mayor profundidad y un mayor enriquecimiento.

Autores como Marshall y Rossman (2010) indican que a lo largo de la investigación se van realizando modificaciones sobre el diseño original, pues va evolucionando y cambiando de manera que se pueda enriquecer al final con todo lo encontrado a lo largo del proceso. Este modo de entenderlo es de gran interés, por ello se ha querido prestar especial atención a este apartado. Tener la posibilidad de trabajar de este modo ayuda enormemente a poner en práctica la gran mayoría de los aspectos que a lo largo de esta investigación, tanto autores como participantes señalan que son cruciales en todo proceso de trabajo que subyace en todo trabajo creativo. Es por tanto esta investigación una oportunidad para llevarlo a cabo y hacer que sea, en parte, una vivencia del tema de estudio. De entrada, en todo momento se procura poner de manifiesto que si se estudia la creatividad no es sólo de un modo teórico sino también vivencial, en el modo de hacer en el trabajo y en la vida. Pues bien, al investigador, con este modo de hacer se le da la oportunidad no solo de ahondar en el concepto de creatividad, de un modo teórico, sino además poder experimentar a lo largo de todo este tiempo cómo se ha de trabajar en aras a lograr que este proceso formativo pueda serlo realmente y por tanto ser en sí mismo creativo.

Se puede afrontar el diseño de investigación teniendo en cuenta que existen “dos tipos de extremos de diseños cualitativos, el emergente y el proyectado” (Valles, 2007, p. 77). Al primero de ellos ya se le ha dedicado buena parte de la justificación anterior, sin embargo se debe mencionar también el proyectado. En un primer momento puede parecer que son dos diseños contrapuestos, sin embargo es posible trabajar con ambos al mismo tiempo.

Los diseños proyectados se caracterizan por ser diseños más estructurados y atados. Hay una serie de razones que apoyan su opción. Esto es así porque, como señala Vallés (2007)

*La mayoría de los estudios demandados se deben realizar en un plazo corto de tiempo. Los estudios que se llevan a cabo en equipo, bien por razones de premura de tiempo, bien por abarcar varios casos de estudio (en lugar de basarse en el caso único), requieren mayor coordinación y comparabilidad. El investigador no suele partir de cero: conoce la literatura o el estado de la cuestión, cuenta con interrogantes que le mueven a investigar, y le atraen unas perspectivas teóricas más que otras (p. 77).*

Se considera que en esta investigación se han tenido en cuenta ambos diseños, porque aunque es en gran parte emergente, requiere de una proyección inicial que contemple un sistema concreto de trabajo, unos tiempos determinados y un proceso riguroso y sistemático de trabajo y estudio. Requiere de una proyección que esté subyacente durante todo el proceso y ayude a mantener el objetivo de trabajo visible. Como también se puede observar en los resultados finales, lo riguroso no está reñido con lo flexible, y ser capaz de conjugar ambos aspectos es muy beneficioso y enriquecedor en un buen proceso de investigación. Trabajar de forma sistemática y estar abierto al cambio son algunas de las características que se destacan en esta investigación de las personas creativas, capaces de conjugar estos aspectos junto con otras cualidades que se requieren igualmente para este tipo de planteamientos de investigación.

## 6. Técnicas de investigación.

### 6.1. El Cuestionario

Entre las técnicas de recogida de información más comunes en investigación cuantitativa está el cuestionario. Autores como Bernardo y Calderero (2000) señalan que:

*Los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio. Hay dos tipos de cuestionarios: a) los aplicados en la medición y diagnóstico psicopedagógicos; b) los utilizados en la recogida de datos en las encuestas. Los primeros pueden considerarse como test. Los segundos se denominan “cuestionarios de encuesta” (p. 50).*

En este caso el que se ha escogido es del tipo “b”, pues tiene como objetivo recoger información a modo de encuesta sobre la realidad que estamos estudiando. Se trata de un “instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (Bisquerra Alzin, 2009, p. 240).

El cuestionario escogido se denomina “Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza Universitaria. CACEU 2010 (Paredes & De la Herrán, 2011), que se diseñó para conocer cómo comprenden los profesores universitarios la creatividad aplicada a su enseñanza y facilitar su autoevaluación. Dado que las premisas de partida coinciden con los objetivos de estudio de este trabajo de investigación, y que tanto la validez como la fiabilidad del cuestionario son buenas, lo hemos escogido como base de esta primera parte de estudio de nuestra investigación. La estructura de este cuestionario es como de una escala de autoinforme tipo Likert, conformada por 43 ítems (Ver anexo 1). Para el estudio de validez de contenido se contó con jueces expertos mediante una técnica Delphi y la fiabilidad se obtuvo con el método de *Alpha de Cronbach*, y el parámetro obtuvo un valor de 0,92 para el cuestionario total. Los valores de cada una de las escalas oscilan entre 0,70 y 0,94. Los autores señalan que se debe considerar el hecho de someter a prueba de nuevo el instrumento, y tratar con cierta precaución los datos que de él se deriven. Como así se ha hecho en el caso de esta investigación, ya que se han aplicado otras técnicas de recogida de información y a su vez una triangulación de datos, para así poder otorgar mayor fiabilidad y validez a los resultados encontrados.

## 6.2. Los Grupos Focales

El grupo focal es un tipo de entrevista grupal que se enmarca dentro de los enfoques cualitativos; su dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas para que discutan un tema determinado que constituye el objeto de la investigación. La información que de ella se obtiene es recogida y clasificada para ser analizada posteriormente y así poder

elaborar las conclusiones y sugerencias pertinentes. Autores como Petracci (2007) consideran que esta técnica ocupa un lugar destacado dentro del conjunto de las técnicas de la investigación cualitativa, ya que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes.

Una de las primeras personas que estableció las bases de este método de investigación fue Robert Merton (1946, citado en Petracci 2007). En su artículo *The Focussed interview and focus groups* define los parámetros para el desarrollo de grupos focales señalando que hay que asegurar que los participantes tengan una experiencia específica u opinión sobre la temática o hecho de investigación; requiere de un guion de funcionamiento que reúna los principales tópicos a desarrollar –hipótesis y caracterizaciones- y que la experiencia subjetiva de los participantes sea explorada con relación a las hipótesis investigativas.

Siguiendo las aportaciones de Petracci (2007), y concretando en el marco de esta investigación, mediante la aplicación de esta técnica pretendemos lograr los siguientes objetivos:

- Observar actitudes, emociones, creencias, opiniones, experiencias, evaluaciones, reacciones, consensos y disensos acerca de la creatividad
- Poner en comunicación una pluralidad de perspectivas vinculadas a la creatividad.
- Dar la posibilidad de que, en el intercambio de ideas, los sujetos reconsideren sus propias posiciones.
- Permitir la aparición de nuevas temáticas y perspectivas que no eran explícitas con anterioridad a la discusión.
- Comprender conductas y actitudes con respecto a la creatividad.

Existen diversos tipos de Grupos Focales, que como señalan Lefevre, Suremain, y Rubí de Celis (2000), pueden ser los grupos cara a cara, los grupos telefónicos y los grupos focales on line. En el caso de esta investigación se utilizará el Cara a cara, que es el más tradicional. Su principal ventaja es la presencia simultánea de los entrevistados en un mismo espacio. Tiene también la ventaja de que cualquier persona puede ser invitada a participar. Todo esto permite que se genere una gran cantidad de datos que trascienden el discurso verbal, como los gestos y el lenguaje corporal que expresan emociones difíciles de captar cuando la presencia es remota. Pero para poder tener estos datos visuales es necesario que la grabación sea audiovisual o en el caso en que haya una doble de modo que uno de los coordinadores tenga como única

función tomar nota de todo lo que acontece en la comunicación no verbal. Aun así es fácil que se pierdan más detalles de este modo.

Sus principales desventajas residen en tener que reclutar sujetos dentro de un área geográfica limitada y que éstos deben a su vez desplazarse hasta el lugar de reunión, ya que esto incide en los costos y también en la tasa de aceptación a participar. En este caso no se dio tal desventaja porque se organizaron los grupos y momentos teniendo en cuenta los días en los que ellos iban a trabajar a la universidad. Por tanto no supuso tanta dificultad en este sentido. Otra de las desventajas de esta técnica es la transcripción de la información grabada, que requiere días de trabajo adicionales anteriores al análisis de los propios resultados. Si bien es cierto que esto permite adentrarse de nuevo en la conversación mantenida con ellos y realizar un primer análisis de contenido.

Para concluir se puede destacar, como señalan Calderón y Alzamora (2008), que el principal propósito de la utilización de esta técnica es:

*Lograr una información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias que no serían posibles de obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales tales como, por ejemplo, la observación, la entrevista personal o la encuesta social. Los grupos focales permiten obtener múltiples opiniones y procesos emocionales dentro de un contexto social, sin embargo tiene la desventaja de que se oculte la opinión individual. Por ello, en esta investigación se van a utilizar ambas técnicas, tanto la entrevista en profundidad como el focus group (p. 3).*

En el caso de esta investigación, se elaboró un guion a partir de unas preguntas de investigación que fue el punto de partida tanto para los grupos focales como para las entrevistas. Como hay, por tanto, una unidad entre ellas, se va a proceder a continuación a conocer la técnica de la entrevista en el marco de esta investigación y posteriormente se pasa a concretar el modo en el que se ha elaborado, validado, modificado y redefinido definitivamente tanto un guion como el otro.



### 6.3. Las Entrevistas

Algunos autores, como Bingham y Moore (1973) definen la entrevista de forma breve, como una conversación con un propósito. Otros autores como Alonso (1994) dan una visión algo más extensa, al teorizar sobre las entrevistas en profundidad como:

*Procesos comunicativos de extracción de información en un contexto de investigación. Dicha información se encuentra en la biografía de la persona entrevistada: esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación o interpretación que muchas veces resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factible (p. 225).*

Interesa el uso de esta técnica en este caso, pues una vez se ha aplicado el cuestionario y los grupos focales, con ella se puede extraer de forma más concreta algunos aspectos de la realidad que quizá no se hayan podido abarcar hasta el momento. Para ello será importante seleccionar bien a los sujetos que van a informarnos en esta parte del proceso.

Dos de los autores que han hablado también sobre esta técnica cualitativa de investigación son Kvela (1996) y Valles (2007), consideran que las entrevistas cualitativas se fundamentan, por razones metodológicas, en las conversaciones cotidianas. Más que entrevistas profesionales de investigación son conversaciones profesionales con técnicas y propósitos propios. En el caso de esta investigación, las entrevistas que se han realizado son dos, una de validación del guión cuyo contenido es de gran interés para profundizar en las diferentes categorías y dimensiones extraídas tras el análisis de los grupos focales, y la otra es una entrevista de contraste, mediante la cual se comprueba que hay saturación de categorías, escogiendo a un participante cuyas características sea diferentes al resto de informantes. Esta técnica permite entrar de un modo más personal y concreto en la realidad y el pensamiento del entrevistado que con la técnica del grupo focal.

Interesa determinar el tipo de entrevista más adecuada para el objetivo que se persigue, entre ellas se pueden distinguir “la entrevista de evaluación, de orientación, terapéutica, de investigación y focalizada” (Ávila-Espada, 1989, p. 16). Inicialmente en este estudio se determinó realizar varias entrevistas en profundidad a diferentes profesores universitarios, para poder ahondar más en el tema de estudio. Sin embargo, a medida que fue avanzando el estudio,

una vez realizado y analizado tanto el cuestionario como los grupos focales se consideró pertinente dar un giro al objetivo de la entrevista, principalmente porque a través de los grupos focales, por estar formados por un número menor de participantes, se pudo ahondar en mayor medida en las temáticas, de modo que se llegaron a saturar las categorías. El primer punto de luz hacia el cambio se produjo tras la aplicación de la entrevista piloto, en la que se vio la pertinencia de ajustar tanto el objetivo de la técnica dentro del proceso de investigación, como la extensión y ajuste de las preguntas que la componen. Las características de esta entrevista en cuanto al contenido reflejado en ella se consideró muy relevante y por tanto se incorporó en los análisis cualitativos.

Se consideró, por otro lado la necesidad de llevar a cabo otra entrevista para cerrar el proceso de investigación, con la cualidad de ser una entrevista de contraste o con carácter confirmatorio, que siguiendo el mismo guión, sirviera para corroborar que las categorías ciertamente se habían saturado.

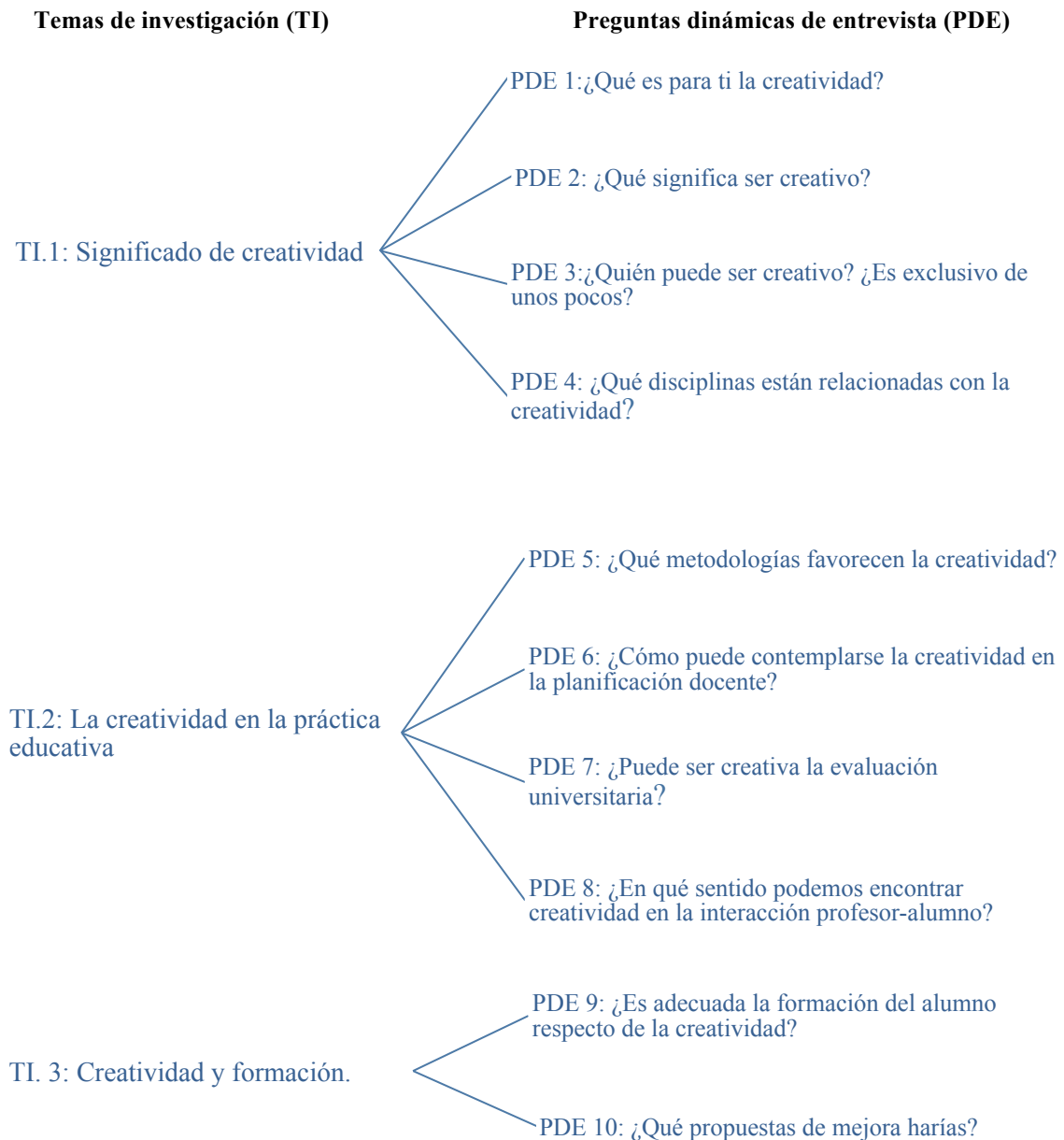
Como señala Valles (2007), el diseño más específico de las entrevistas en profundidad suele estar contenido en el diseño más amplio de un estudio, que en este caso y como ya hemos dicho anteriormente, es el Estudio de Caso y la Teoría Fundamentada. En ella la utilización de otras técnicas cualitativas también se contempla. En esta misma línea Tojar (2006) señala que las entrevistas cualitativas rara vez son utilizadas en exclusividad en una investigación. También Johnson (2002), subraya este aspecto, considerando que lo habitual es utilizarlas en conjunción con otras técnicas. Estas otras técnicas podrían ser la observación participante, los grupos de discusión, o con la documentación, entre otras combinaciones. En la presente investigación se combina como se ha argumentado, con el cuestionario, y con el grupo focal y la triangulación, esta última técnica se explica más adelante.

Una vez que se conocen las dos técnicas cualitativas que van a ayudar a profundizar en el estudio de manera global, se concreta de qué modo se ha trabajado con ellas en este estudio. Para ello se mostrará el modo en que se elaboró y validó el guion para la realización de los Grupos Focales y entrevistas, para la validación.

Como punto inicial se plantearon tres preguntas fundamentales de investigación: ¿Qué es la creatividad o qué se entiende por creatividad?; ¿Está presente la creatividad en la práctica educativa?; ¿Es relevante tener en cuenta la creatividad en la formación universitaria?. Estas tres preguntas responden a los objetivos de partida (tanto general como específicos), y se

organizaron como bloques temáticos a partir de los cuales fueron naciendo las preguntas dinámicas de entrevista. De esta forma, y siguiendo las directrices de Kvale (1996) se estableció la siguiente estructura que nos permita visualizar con mayor claridad los temas de investigación y los primeros bocetos de entrevista:

Figura 2. Temas de investigación y preguntas dinámicas de entrevista



(Fuente: Elaboración propia.  
Basado en: Kvale, 1996, p. 131)

A partir de este esquema se elaboró un primer boceto del guion que debía servir para recoger información tanto en la entrevista como en los grupos focales (ver Anexo 2), que se validó mediante dos técnicas: *la valoración de expertos y la aplicación de pruebas piloto*. Para llevar a cabo la valoración de expertos se dieron los siguientes pasos:

1. Elaboración de los documentos de evaluación y valoración de los expertos.
2. Envío de dichos documentos.
3. Recepción de documentos completados por cada uno de los expertos participantes.
4. Análisis de los mismos y reestructuración del guion.

Para seleccionar a los expertos se tuvo en cuenta una serie de aspectos considerados como imprescindibles:

1. Ser profesor universitario en la institución que vamos a estudiar.
2. Ser experto en Creatividad o en Métodos de Investigación o ambas cosas en esta universidad
3. Pertenecer a diferentes áreas o disciplinas de estudio, buscando así heterogeneidad de criterios.

Teniendo en cuenta estos aspectos se confeccionó un documento (anexo 3), que contiene, por un lado una carta informativa sobre los aspectos principales de la investigación y la petición de participación en el grupo de expertos. Junto a ella, el guion preparado para la entrevista y el grupo focal. Y por otro, el documento de evaluación que consta de tres partes: (1) Las dos primeras partes referentes a aspectos generales del guion. (2) La tercera de ellas, en la que se pide un análisis más minucioso de cada una de las preguntas del guion.

Las valoraciones realizadas por los expertos se agruparon de tres formas, de acuerdo con la entrega cronológica de las mismas:

En primer lugar se le entregó la valoración la Experta 2, pues está especializada y ha tutorizado numerosas tesis de Metodología Cualitativa. Se le envió un primer boceto del guion, al igual que un primer boceto de la evaluación de expertos. Por ello sus aportaciones son comentarios realizados al margen del documento y no son contestaciones concretas como realizan los demás expertos (Anexo 4. Evaluación del experto 2).

Una vez realizada esta revisión, se entregaron los documentos: guion y evaluación de expertos al Experto 1 y director de esta tesis (anexo 5. Evaluación de experto 1), que había supervisado su construcción desde el comienzo y durante la entrega a la experta 2. El experto 1 consideró que era importante reducir el número de preguntas de entrevista, para evitar la saturación al entrevistado y que se alargue excesivamente el tiempo de la entrevista y del grupo focal. Consideró oportuno mantener el diseño de dos modelos de guion, uno más concreto y breve y otro más largo. Se concretó que son convenientes ambos si se utilizan del siguiente modo: el primer de ellos el más breve es el que servirá de pauta en ambas técnicas, aunque se tendrá a mano el más extenso para que en caso de que el informante no esté contestando a lo que se requiere o profundice poco, entonces se pueda tener una batería más amplia de preguntas para poder ahondar en el tema.

Se envió el documento de evaluación completo (con las tres partes) al conjunto restante de expertos, cuyas aportaciones analizaremos a continuación (Anexo 6: Evaluaciones de los expertos 3, 4, 5 y 6):

Por un lado, la mayoría de ellos están de acuerdo con el instrumento, consideran que es adecuado tanto para la entrevista como para el grupo focal. Algunos de ellos hacen hincapié en que quizá sería adecuado llevar un guion menos extenso y más global para el grupo focal. Consideran que al igual que para una entrevista, donde es más posible profundizar, si es bueno tener preguntas en la “recámara” para poder rescatarlas en caso de que el informante no nos esté aportando toda la información que se necesita; sin embargo, para el grupo focal, sí sería conveniente acortar el guion, debido a que de otra manera se puede alargar excesivamente la discusión sobre el tema. Algunos de los expertos han observado que algunas preguntas están contenidas en otras o no es necesaria su formulación pues ya se ha hablado de ellas previamente.

Sugieren, por tanto, que: (1) Se acorte el guion en cuanto a los grupos focales, agrupando de una forma más global las preguntas y sólo en caso de que los informantes no estén contestando lo que se pide, entonces sugerir preguntas para conseguir la información pertinente. Por otro lado, y en cuanto a la extensión del guion respecto a la entrevista, la mayoría de ellos lo consideran adecuado, aunque señalan que (2) convendría concretar mejor algunas de las preguntas; (3) habría que cuidar el que no estén repetidas algunas de ellas. En cuanto a este tema de la extensión del guion, una de ellos considera que (4) es un guion excesivamente extenso. Por esto motivos lo que se ha determinado hacer es:

1. Revisar las preguntas y eliminar aquellas que están repetidas o son poco concretas.
2. Buscar un mejor agrupamiento de las mismas de modo que el instrumento no quede tan largo y así evitar que no haya ningún elemento sin explorar.
3. Incorporar en el guion las nuevas aportaciones, las que se consideren más relevantes, para la investigación.
4. Estructurar el guion de dos modos, uno de cara a la entrevista y otro de cara al grupo focal.
5. Tener prevista la posibilidad de realizar una nueva entrevista con un mismo informante (al que ya hayamos entrevistado) con el objetivo de: aclarar los puntos que quedan difusos y ahondar en contenidos o conceptos que sean de gran interés

Otro de los aspectos evaluados hace referencia, en cada uno de los apartados de la entrevista, a la claridad, la gramática y ortografía de las preguntas. En general este apartado ha sido valorado positivamente.

Así mismo, en aquellas preguntas relacionadas con aspectos sobre si son pertinentes las preguntas, si logran indagar lo que se pretende, y si son suficientes, la valoración es también positiva.

En cuanto al tercer apartado de evaluación, en el que se pide el grado de pertinencia y la importancia de cada una de las preguntas, en general la valoración es positiva. En este apartado han detectado la repetición de una de las preguntas referentes a *“cómo entiendes la creatividad”* considerando que está repetida en el apartado de Significado y en el de Práctica Educativa. Esto se hizo así de forma consciente pues se pretendía ver la coherencia de dicho aspecto en la teoría y en la práctica del profesor. Sin embargo tras este juicio, se ha valorado adecuada esta crítica pues nos interesa que no quede de modo explícito este interés por comprobar la coherencia entre la teoría y la práctica del propio profesor. Si se ajustan mejor las preguntas del apartado de Práctica Educativa se puede indagar adecuadamente cómo entienden la creatividad en su práctica sin necesidad de realizar la pregunta de forma explícita.

Cabría mencionar que los expertos pertenecientes al área de Bellas Artes tuvieron gran dificultad para el análisis del instrumento, principalmente por el concepto mismo de “creatividad”. Sugieren que sería mejor precisar o desglosar dicho concepto, de modo que quedara más claro a la hora de preguntar sobre su significado y puesta en práctica. Uno de

dichos expertos considera que sería interesante además profundizar en el tema de cómo se trabaja la creatividad en los planes de estudio. En principio esto se pretendía recoger, quizá sería bueno hacer una pregunta más concreta para no inducir a error. En este sentido observamos afirmaciones como: *“Considero oportuno abrir un bloque de debate sobre qué aspectos de los planes de estudios (materias en las que se profundiza mucho, poco o nada) puede ser determinante para que se desarrolle o se atrofie la “Creatividad”*(Experto 6. *Prueba Piloto*). Resulta una aportación muy interesante, porque aunque está dentro de los objetivos recoger esta información, quizá no queda claro en el modo de efectuar las preguntas relacionadas con este tema. En este sentido, y aunque parece de gran interés, se considera que este aspecto será de gran importancia en el análisis de las categorías, pues tiene mucho que ver con cómo están entendiendo la creatividad dichos profesores pertenecientes al área de las Bellas Artes. Así mismo se ha tenido en cuenta la matización realizada por el experto 6, al considerar que sería conveniente, al menos tenerlo en mente, que cuando se realice una entrevista a una persona perteneciente al campo de las Bellas Artes, se haga especial hincapié en que especifique a qué le llama creatividad y qué relación tiene con otros conceptos semejantes (fantasía, imaginación...).

Finalmente se volvió a pedir una última valoración al experto 1, que concretó los siguientes aspectos (Ver anexo 5. Evaluación del experto 1):

- Suprimir el primer documento enviado a los expertos para evitar que sea demasiado extenso. Consideró que con los datos del segundo documento enviado a los expertos es suficiente para obtener la información que se requiere.
- Reducir el número de preguntas del guion. Considera que muchas de ellas pueden estar contenidas en otras y es redundante o poco necesario que estén tan desglosadas.
- Corrigió y propuso una modificación en la redacción y formulación de algunas de ellas para que quedara la idea más clara y se lograra una aportación más veraz y concreta del entrevistado.

Por otro lado, para la validación del guion se realizó, además de la valoración de expertos, una entrevista piloto y un grupo focal piloto, de modo que mediante la aplicación de ambas técnicas se ha podido valorar que efectivamente, en el caso del grupo focal el guion era excesivamente largo. Se consideró conveniente que la información relacionada con los datos referentes a los informantes se enviara con anterioridad y fuera del tiempo del grupo focal, para evitar una pérdida de ese valioso tiempo. De hecho este aspecto se ha recogido en la

investigación de forma sucinta en las técnicas cualitativas, ya que no era el objetivo establecer correlaciones al respecto.

Para la validación del instrumento, si se ha seleccionado una muestra representativa de la realidad de estudio, teniendo en todo caso en cuenta que ésta “sea relevante al problema de investigación y por tanto debe regirse por criterios de heterogeneidad y accesibilidad que vamos a concretar a continuación” (Valles 2007, p. 91) .

En cuanto a la heterogeneidad a lo largo del proceso se han seleccionado participantes que aun cumpliendo algunas características de homogeneidad, que requiere el proceso que realizaremos en un primer momento (ser profesor del Centro Universitario Villanueva), sean heterogéneos en cuanto a: (1) La disciplina en la que se enmarcan sus estudios universitarios, y (2) las asignaturas que imparte. Por tanto, para realizar la validación y evaluación del guion que preside los instrumentos, entrevista y grupo focal, se han buscado informantes que provengan de los siguientes campos: filosofía, pedagogía, lengua y literatura, psicología, historia y bellas artes.

Por tanto, podríamos concretar que para el propósito de esta investigación, se tiene un doble criterio de muestra. El factor de selección principal, es (1) ser profesor universitario en facultades de formación del profesorado, que correspondería a una muestra de expertos. Según Hernández, et al. (2010), esta consiste en personas que tengan un perfil específico y tengan experiencias y conocimientos a profundidad sobre el tema a investigar. Por ello, además de cumplir este requisito será importante tener en cuenta otros dos: (2) ser experto en creatividad o ser experto en métodos de investigación, y (3) pertenecer a diferentes disciplinas científicas. En base a estos criterios se han seleccionado a los siguientes participantes:

**Experto 1:** Profesor universitario, experto en creatividad y en métodos de investigación. (Pedagogía)

**Experto 2:** Profesora universitaria y experta en métodos de investigación. (Pedagogía)

**Experto 3:** Profesor universitario, experto en temas de creatividad y en métodos de investigación. (Psicología)

**Experto 4:** Profesora universitaria y experta en temas de creatividad. (Filosofía)

**Experto 5:** Profesora universitaria y experta en temas de creatividad. (Bellas Artes)

**Experto 6:** Profesora universitaria y experta en temas de creatividad. (Bellas Artes)



Por otro lado, para seleccionar a los profesores universitarios que han formado parte de la prueba piloto (entrevista y grupo focal), se recurrió a una muestra por conveniencia. Es decir, seleccionando a aquellos que se encuentren actualmente en ejercicio, que pertenecen a diferentes disciplinas científicas. Se definen como: “simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández, et. al. 2010, p. 571).

En lo que respecta al criterio de accesibilidad, para la validación y evaluación de la entrevista, la accesibilidad al campo no ha tenido complicaciones ya que es el lugar donde la investigadora desempeña su trabajo profesional, por lo que el contacto con los informantes se ha podido realizar de forma personal.

Como se ha podido comprobar a lo largo de este discurso, se ha adoptado el modo propio de denominar a los sujetos que le es propio a la investigación cualitativa. Conviene recordar que esta investigación se enmarca en una metodología de ‘Complejidad Paradigmática’ y por tanto, se ha de tener en cuenta que se trata de enriquecer este estudio con las aportaciones de las técnicas cuantitativas y cualitativas. Es, por tanto, pertinente acogerse al modo que los autores de metodología cualitativa se refieren a los participantes o sujetos, como informantes o participantes. A continuación se muestra una descripción de los informantes que han participado en las pruebas piloto: entrevista y grupo focal:

Cuadro 26. Informantes de las pruebas piloto

INF	Técnica	Área de conocimiento	Grado académico	Líneas de investigación	Grado donde imparte docencia	Años como docente (universitario)	Años como docente (otros niveles educativos)
Inf. 1	E	Filosofía, Antropología	Doctora	Urdimbre afectiva, afectividad, relaciones psicología-antropología	Primaria e Infantil	10 años	4 (BAC)
Inf. 2	GF	Pedagogía	Doctor	La escuela de Leibniz	Primaria	13 años	Ninguno
Inf. 3	GF	Lengua y Literatura	Licenciada	Análisis de textos: espacio y tiempo	Primaria	26 años	Ninguno
Inf. 4	GF	Psicología	Licenciada	Elaboración de materiales de creatividad y estimulación Temprana	Primaria e Infantil	11 años	Ninguno
Inf. 5	GF	Pedagogía	Doctor	Ilustración y educación en Las Palmas de G.C	Primaria	3 años	11 años (Primaria y Secundaria)
Inf. 6	GF	Historia	Licenciada	El uso de la leyenda en la enseñanza de Historia en E.P	Primaria e Infantil	5 años	1 (BAC)
Inf. 7	GF	Bellas Artes	Doctora	El carácter plástico de las formas de notación: danza, poesía y música.	Primaria e Infantil	4 años	Ninguno

NOTA: INF= Informante; E= Entrevista; GF= Grupo Focal; BAC= Bachillerato.

En cuanto a la entrevista piloto (anexo 8), el guion sí fue adecuado si bien es cierto que se añadieron algunas preguntas, al hilo de la entrevista para procurar una mayor profundidad en algunos de los aspectos y se suprimieron otras debido a que ya se habían contemplado en la contestación de otras preguntas. Sin embargo no conviene, después de esto, determinar si se deben añadir o suprimir dichas preguntas debido a que se considera que dicha decisión se realiza durante la realización de la entrevista y en función de las contestaciones del propio informante. Por tanto, aunque se tenga un guion base, este es orientativo y abierto, y las preguntas que se añadan o se supriman dependerán de cómo se esté desarrollando la entrevista y dependerá también de las características del propio informante. Es interesante destacar aquí la aportación del entrevistado una vez realizada la entrevista pues consideró que *“resulta muy interesante el modo en que están ordenadas y elaboradas las preguntas ya que se puede ver*

*con claridad, en las respuestas del entrevistado, si hay coherencia entre lo que dice y lo que hace*". El entrevistado realizó esta aportación porque una vez terminada la entrevista se le explicó la investigación que se estaba realizando, cuáles eran sus objetivos y por qué se habían establecido esas preguntas de entrevista. Una vez concluida esta explicación, se le pidió una valoración del instrumento. Es por tanto relevante esta aportación porque es uno de los objetivos específicos de la investigación.

Comentó además, que consideraba *"que era un instrumento adecuado para conocer cómo entiende la creatividad, porque en primer lugar permite saber cuáles son los parámetros teóricos sobre los que asienta el concepto de creatividad el profesor, y por otro lado incita a concretar y conocer cómo la entiende desde su propia práctica."* Es igualmente interesante esta aportación pues es precisamente el objetivo de esta investigación.

Finalmente, después de llevar a cabo el grupo focal piloto (anexo 8) se pueden concretar varios aspectos:

- Convendría establecer bien los grupos, de modo que tengamos en cuenta, algunos criterios de agrupación como pueden ser:
  - Establecer grupos heterogéneos con persona que pertenezcan a diferentes disciplinas (psicología, bellas artes, pedagogía....) Fue muy enriquecedor este aspecto en el GF piloto, pues las aportaciones de unos ayudaron a cambiar el punto de vista de otros.
  - Establecer algún grupo homogéneo que permita una mayor profundidad en el tema de la creatividad, en función de una disciplina concreta.
  - Establecer algún grupo con profesores con diferentes grados académicos y niveles de experiencia para ver cómo cambia el concepto de creatividad en base a estos aspectos.
- Durante la puesta en práctica del GF, se constató que el guion era muy largo y demasiado preciso para este el grupo. Es importante reducirlo para evitar que queden cosas sin abordar.
- Se determinó no recoger datos identificativos de los participantes, salvo su nombre y área en la que imparten docencia (aspectos que se conocen desde el momento en que se establece contacto con ellos a través de la carta de invitación para participar en la investigación), pues no se iban a contrastar estos datos en el análisis.

- Es importante tener una buena práctica en esta técnica, para evitar que la conversación divague o sea demasiado ambigua. Exige una gran concentración para evitar que se pasen a otros temas de menor interés.

El hecho de llevar a la práctica ambas técnicas, como “prueba piloto” permitió, entre otras cosas, valorar las diferentes utilidades y objetivos de cada una de ellas. Por un lado el grupo focal, permitió principalmente que cada uno de los participantes pusiera sobre el “tapete” no sólo una idea o teoría concreta, sino que la vayan modificando y enriqueciendo con las aportaciones de los demás. Es una técnica que ayuda enormemente a abrir la mente de los participantes, y a constatar quienes tienen verdadero interés por ampliar horizontes y quiénes no. Permite además ver el progreso entre lo que entienden, dicen hacer y realmente hacen y también les ayuda a concretar nuevos modos de hacer para el futuro más acordes con lo que piensan. El modo en que finalmente quedó estructurada (ver anexo 7) se basó en las aportaciones de los participantes, así como en la nueva revisión bibliográfica. Hay que tener en cuenta que aunque se ha tenido en todo momento este guion delante, según iba avanzando cada dinámica del grupo focal se fue haciendo hincapié en unas preguntas, relegando otras (en este caso siempre ha sido porque de forma natural los participantes iban abordando todos los temas).

Por otro lado, en cuanto a la entrevista, en un principio se consideró que era la más adecuada para poder profundizar en el tema de investigación y permitía elaborar un buen perfil del profesor universitario. Sin embargo, a medida que fue avanzando la investigación, y se aplicaron y analizaron tanto el cuestionario como los grupos focales, se vio necesario dar otro enfoque a la entrevista, manteniendo los bloques fundamentales de contenido pero variando tanto el tono de las preguntas como el tipo de entrevistado al que se iba a dirigir (ver anexo 7). Por tanto, para su reestructuración se tuvieron en cuenta:

- Todas las aportaciones de los expertos.
- El modo de presentar la entrevista, más formal y sencilla, ya que en lugar de hacerse cara a cara se tomó la decisión de entregarla electrónicamente para que sea contestada por escrito y con el tiempo y dedicación que cada participante precise.

#### 6.4. Triangulación

Tal y como está planteada esta investigación, esta técnica es indispensable y de gran utilidad. Autores como Hernández, et. al. (2010, p. 439) señalan que “al hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección, se le denomina triangulación de datos”. Es por tanto una técnica que nos permite integrar y contrastar la información de la que disponemos, de manera que podamos tener una visión global, exhaustiva y detallada de la realidad que estamos estudiando.

Además, para mantenerse en valores de “verdad, aplicabilidad y neutralidad en una investigación, es una buena estrategia la triangulación de métodos, de sujetos, de momentos, de expertos” (Sevillano, et. al., 2007, p. 227). Es conveniente entonces que utilicemos esta técnica, pues es la forma de otorgar a la investigación los valores señalados. El análisis que se supone a partir de las técnicas cualitativas de investigación, suelen estar bajo la duda de la subjetividad. Actuando así, evitamos esto y adquirimos la validez, la aplicabilidad y la neutralidad que buscamos.

En este estudio se han conjugado dos tipos de triangulación: (1) La triangulación de enfoques metodológicos: Por un lado se han conjugado datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, dando lugar a los llamados diseños mixtos, mientras que por otro se han utilizado diversos métodos interpretativos para estudiar el mismo fenómeno. (2) La triangulación de técnicas: Implica conocer y contrastar la información recogida a través de las diferentes técnicas de recogida de información utilizadas (cuestionario, grupos focales y entrevistas)

Para abordar estos procesos de triangulación, se ha construido un sistema de categorías común para poder recoger y contrastar toda la información recogida, que se han hecho corresponder a las dimensiones del cuestionario, y al guion de grupos focales y entrevistas. Como nos enfrentamos a una combinación de datos de corte cuantitativo y otros de corte cualitativo es conveniente actuar de este modo, pues como señalan Sevillano, et. al. (2007, p. 228) “los análisis particulares que de este modo se realizan permiten abordar el contraste, sin perder de vista las coordenadas particulares en que se obtienen los datos en cuestión”. Esta técnica tiene gran importancia en las investigaciones que se nutren, como esta, del enfoque cualitativo de investigación, pues es una de las formas mediante las cuales podemos servirnos como criterio de calidad y evaluación de los datos que se van recogiendo.

## 7. Técnicas de análisis de datos

### 7.1. Análisis descriptivo

Tras la recogida de datos mediante la técnica cuantitativa escogida, el cuestionario, se procede a concretar el modo a través del cual se realizará el análisis. En este sentido se seguirá la línea de trabajo propuesta por Hernández et. al. (2010, p. 277):

Figura 3. Proceso de análisis de datos cuantitativos



Fuente: Elaboración propia  
(Basado en: Hernández, et. al. 2010, 277)

Por tanto, teniendo como referencia para el proceso la propuesta de Hernández, et. al. (2010), detallada en la figura 3, sin que se hayan seguido de forma exacta, se han tomado las siguientes decisiones: se ha escogido para el análisis de los datos del cuestionario el programa SPSS 19 (Statistical Package for the Social Science). Una vez que los datos fueron exportados, se procedió a realizar los consiguientes análisis, comenzando por una evaluación de la validez y la confiabilidad correspondiente a un cuestionario que ya ha sido validado, por tanto

estableciendo una comparativa respecto a los datos de validez y confiabilidad del cuestionario original. En segundo lugar se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo e inferencial, recurriendo a los correspondientes análisis, por un lado en cuanto a la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y de varianza; y por otro y en función de las características de los datos a analizar se fue escogiendo pertinentemente el análisis paramétrico o no paramétrico. Las decisiones en cuanto a los análisis escogidos se justifican a continuación.

#### *7.1.1. Evaluación de la validez y confiabilidad*

Como el cuestionario ya fue sometido a los pertinentes análisis de validez y confiabilidad por los autores, nos remitimos a los resultados obtenidos por los mismos en cuanto a la validez. Respecto a la **confiabilidad**, sí se debe realizar en cuanto a esta investigación y por tanto se ha calculado y contrastado con los análisis obtenidos en el momento de la validación del cuestionario. Como señalan Hernández et. al. (2010, p. 300), “existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición”. Señalan además, que entre los más utilizados se encuentran: la medida de estabilidad, el método de formas alternativas o paralelas, el método de mitades partidas y las medidas de coherencia o consistencia interna. Se ha determinado escoger entre ellos el último, entre los cuales se ha determinado utilizar el *Alfa de Cronbach*, ya que es el apropiado al nivel de medición de la escala de la variable, pues es de intervalos. En el caso de esta investigación el coeficiente obtenido es de 0,93 (Versión C: con 34 ítems distribuidos en 6 dimensiones). Este valor indica una fiabilidad sumamente elevada, mayor que la obtenida en el primer análisis de confiabilidad de los autores (versión B). También se ha establecido una comparativa entre los datos de confiabilidad para cada una de las dimensiones respecto al presentado por los autores:

Cuadro 27. Comparativa de Alfa entre la versión B y C del cuestionario

<b>Escala CACEU versión B</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Escala CACEU versión C</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Definición (4 ítems) y origen (3 ítems)	0,71	Conceptualización (7 ítems)	0,64
Contexto (5 ítems)	0,76	Contexto (3 ítems)	0,64
Objetivos (6 ítems)	0,91	Objetivos y contenidos (7 ítems)	0,82
Interacción (4 ítems)	0,70	Interacción Didáctica (3 ítems)	0,87
Método (5 ítems)	0,94	Metodología (6 ítems)	0,88
Formación Integral (8 ítems)	0,81	Formación Integral de mis estudiantes (8 ítems)	0,75

En general los valores son aceptables, y son parecidos a los de la versión B. Las dimensiones de conceptualización y contexto son las que obtienen los resultados más justos. Al igual que pasa con la versión B del cuestionario, la dimensión conceptualización es la de menor fiabilidad; en cuanto a la dimensión contexto habría que tener en cuenta que tiene sólo tres ítems en la versión C, mientras que la otra versión tiene cinco, y eso en cierto modo puede hacer que descendan los valores. Sólo se obtienen mejores resultados en la dimensión interacción. En estos resultados hay que tener en cuenta que también dependen de las respuestas de los sujetos.

Tal y como señalaban los autores, han de tomarse los resultados con precaución, por ello es fundamental en esta investigación la triangulación como técnica de validación y para el análisis de los datos haciéndolos confluír y comprobando la relación que hay entre los datos de la realidad con la teoría recogida en los dos primeros capítulos de este trabajo.

### *7.1.2. Estadística descriptiva e inferencial*

Se han realizado los pertinentes análisis teniendo en cuenta los niveles de medición de las variables y mediante la estadística, utilizando por un lado la estadística descriptiva, que consiste en la realización de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central, medidas de variabilidad, y gráficos, con el fin “describir los datos, los valores o puntuaciones obtenidas para cada variable” (Hernández, et. al., 2010, p. 287); y por otro el análisis estadístico inferencial, que permite estimar parámetros y probar hipótesis, y se basa en la



distribución muestral. Para ello se realiza el análisis paramétrico, el no paramétrico y el multivariado.

La decisión de utilizar estadística paramétrica o no paramétrica se ha tomado en función de los resultados de un análisis previo de la distribución de las variables (anexo 9). Se ha estudiado principalmente la normalidad de esa distribución mediante la prueba *Z de Kolgomorav-Smirnov*. La falta de normalidad en la distribución puede afectar a los resultados de significatividad de un contraste de hipótesis si se emplea estadística paramétrica, y por tanto, debe considerarse este apartado para decidir qué tipo de estadístico es el adecuado. Cuando se han realizado las diferencias significativas entre grupos se han ido seccionando unas pruebas u otras, un análisis u otro, en función de los aspectos que se concretan a continuación.

En cuanto a las *diferencias según el sexo*, la hipótesis nula a comparar es que “no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las variables dependientes (los ítems y las dimensiones y el total) en función de la variable independiente (sexo)”. Las pruebas estadísticas realizadas se llevan a cabo con el objetivo de averiguar si las puntuaciones de diferentes grupos de sujetos son estadísticamente distintas. Normalmente, cuando las variables son cuantitativas y siguen una distribución normal se lleva a cabo una comparación de las medias de los distintos grupos. Si las variables no cumplen estos requisitos no pueden compararse las medias y se utiliza otro dato de comparación, los rangos. Éstos permiten transformar las respuestas de los sujetos a una escala ordinal, ordenándose las puntuaciones de los grupos a comparar.

Por tanto, para llevar a cabo las comparaciones se ha utilizado estadística paramétrica, cuando se utilizan las puntuaciones en las dimensiones calculadas y en la puntuación total. De este modo, para comparar dos grupos se ha utilizado la *Prueba T de Student* para grupos independientes, de manera que se ha podido evaluar si la diferencia entre ambos grupos es significativa respecto a sus medias; y con el mismo objetivo pero comparando más de dos grupos se ha utilizado el *Análisis de Varianza (ANOVA)*. Por otro lado, se ha utilizado estadística no paramétrica cuando se analiza cada uno de los ítems debido a la falta de normalidad de su distribución (anexo 9). Así, cuando se han comparado dos grupos se ha utilizado la *Prueba U de Mann-Whitney*, y para comparar más de dos grupos la *Prueba H de Kruskal-Wallis*. Como se puede apreciar, se ha tenido en cuenta el número de grupos a comparar, pues varía si se comparan únicamente dos o más de dos grupos.

En cuanto a las *diferencias según la edad*, la hipótesis nula a comprobar es similar a la planteada con las comparaciones en función del sexo: “No existen diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente (cada una de las variables del cuestionario, las dimensiones y la puntuación total) en función de la variable independiente (edad en grupos)”. Para ello cuando se han realizado los análisis y comparado los distintos grupos de edad en las dimensiones y en la puntuación total se ha empleado la estadística paramétrica, utilizando la *Prueba de Análisis de Varianza (ANOVA)* cuyo estadístico se denomina *F de Snedecor*. Cuando se han realizado las comparaciones por edad en los ítems se ha empleado estadística no paramétrica, utilizando la *Prueba H de Kruskal-Wallis* (que como no tiene distribución conocida se transforma en *chi-cuadrado* para poder estimar la probabilidad asociada). Como se encontró que la probabilidad asociada al estadístico era inferior a 0,05 en el caso de tres de los ítems del cuestionario, se rechazó la hipótesis nula, y para averiguar entre qué grupos se producen las diferencias, se ha realizado los contrastes posteriores, mediante la *Prueba de U de Mann-Whitney* para cada par de grupos de edad.

Para el análisis de *diferencias según el área de conocimiento*, se ha utilizado nuevamente estadística no paramétrica, con la *Prueba Kruskal-Wallis*. Al igual que en el análisis de diferencias según la edad fue necesario realizar contrastes estadísticos mediante la *Prueba de U de Mann-Whitney*, para aquellos casos en los que sí había diferencias. Posteriormente, para poder determinar las diferencias entre estos grupos de la muestra, se utilizó la prueba de rangos *W de Wilcoxon*, como alternativa a la prueba *t de Student*, pues en este caso no podía suponerse la normalidad de estas muestras, y la variable subyacente es continua, y para obtener el valor estadístico de la curva normal de frecuencias se utilizó la *Prueba Z de Kolgomorov-Smirnov*. Por otro lado, se ha utilizado estadística paramétrica, para poder calcular las diferencias en las diferentes dimensiones en cuanto al área de conocimiento, mediante el *Análisis de Varianza (ANOVA)* de un factor. Se ha empleado esta prueba porque estas variables tienen una distribución normal. Con esta prueba *ANOVA* también se han realizado contrastes posteriores (post-hoc), para indicar entre qué grupos se encuentran las diferencias encontradas.

En cuanto al análisis de *diferencias según la edad en relación con la experiencia docente*, la hipótesis nula ha sido “la edad no está relacionada con la experiencia docente”, se han llevado a cabo correlaciones no paramétricas, pues ambas variables son ordinales, utilizando el *Coefficiente de correlación Rho de Spearman*.

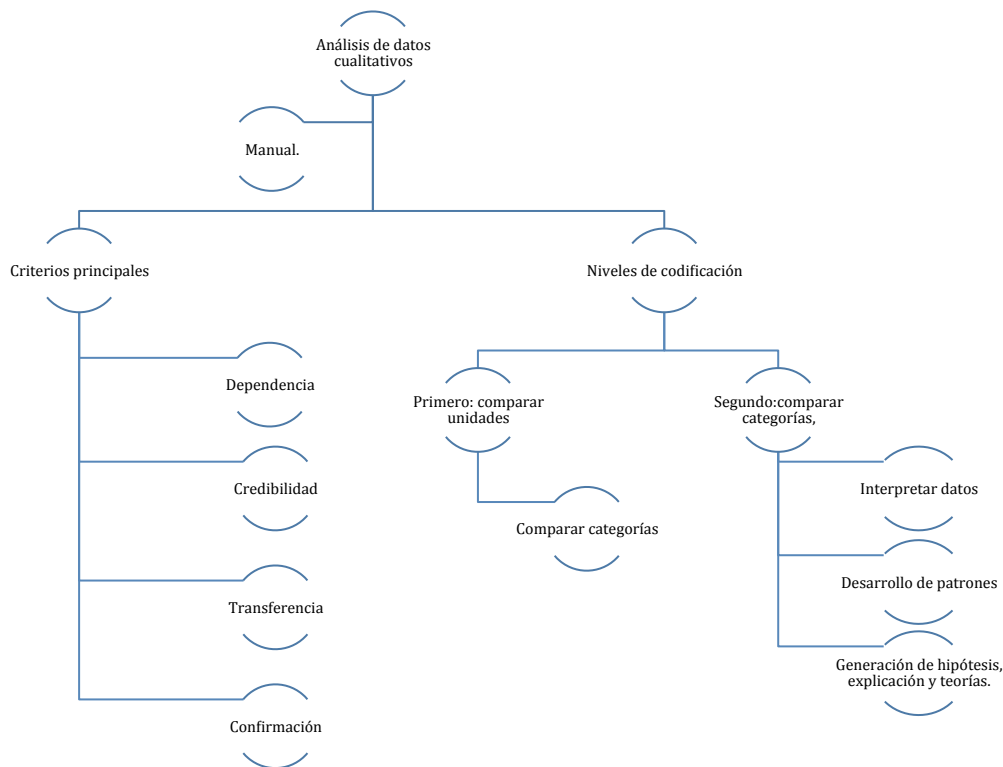
Para realizar el *análisis de correlación entre las escalas*, se procedió en primer lugar a recodificar las diferentes escalas en cinco categorías, asignándole a cada escala numérica una categoría cualitativa (5= muy alta; 4= alta; 3= media; 2= baja; 1= muy baja). La hipótesis nula a contrastar ha sido “las escalas no están relacionadas”, para lo que se han calculado *estadísticos de tendencia central* (media, mediana y moda) para caracterizar los puntos centrales; y de *dispersión* (máximo, mínimo y desviación típica) para describir cómo se distribuyen las puntuaciones alrededor de ese punto central. Se han utilizado también *tablas de contingencia*, pues permiten poder describir conjuntamente dos escalas o más escalas entre sí. También para realizar este análisis se ha utilizado el estadístico paramétrico *R de Pearson*, que es el índice de correlación adecuado en este caso pues se están analizando variables cuantitativas con distribución normal. Este índice nos ha permitido analizar la relación que existe entre las escalas.

Por otro lado, para efectuar el *análisis entre parejas de ítems*, con la hipótesis nula a contrastar: “los ítems (cada par de ítems) no están relacionados” se han utilizado por la misma razón citada anteriormente las tablas de contingencia. Además como en este caso los ítems están medidos con una escala ordinal el coeficiente de correlación acorde a estas características es el *Coeficiente de correlación Rho de Spearman*.

## 7.2. Análisis de contenido

Una vez recogido los datos a través de las técnicas cualitativas escogidas, en primer lugar los grupos focales y las entrevistas, se procede a realizar un proceso de codificación, mediante el que se compara “la información obtenida, procurando dar una denominación común al conjunto de datos que comparten la misma idea” (Vasilachis, 2006, p. 156). El proceso que se ha llevado a cabo sigue en cierto modo la propuesta de Hernández et. al. (2010), aunque se ha adaptado a los requerimientos de este trabajo:

Figura 4. Proceso de análisis de datos cualitativos



Fuente: Elaboración propia

(Basado en: Hernández, et. al. 2010, 277)

Por tanto, en el caso de los datos cualitativos, el análisis de contenido se estructuró siguiendo en parte este esquema, elaborando un proceso de trabajo atendiendo a los diferentes niveles de codificación, con las correspondientes y necesarias entradas y salidas a “campo”, es decir, al contexto de investigación. Este proceso, que se describe a continuación, dio lugar a la concreción de categorías y dimensiones que permitieron ordenar y comprender en mayor medida los datos recogidos. Se procedió a continuación a la correspondiente validación de los análisis siguiendo los criterios recomendados por los autores y que se describen también al final de este apartado. Aunque se realiza un revisión de los criterios principales, recomendados por autores como Hernández et. al., (2010), finalmente se ha alcanzado la validez y confiabilidad siguiendo los parámetros de Pérez-Sánchez (2009), quien recoge las aportaciones de autores relevantes (como se verá más adelante), hasta establecer como criterios: la comprensión intersubjetiva, la triangulación, la fundamentación empírica, la auditoría y la transferencia de resultados.

Mediante este tipo de análisis, propio de los estudios de corte cualitativo, “se detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y se hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia” (Porta & Silva, 2003, p. 9). De este modo, a través del análisis de los grupos focales, y de las entrevistas, se puede indagar e investigar la naturaleza del discurso obtenido a través de intercambio conjunto y directo entre los participantes y el investigador, pudiendo así analizar y hacer cuantificables los datos de la comunicación humana. Para la comprensión de los significados es necesario realizar un proceso de codificación, que según señalan Hernández, et. al., (2010):

*Implica, además de identificar experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de qué piezas ‘embonan’ entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos (p. 635)*

A partir de aquí, lo que se va haciendo es una comparación constante de datos (Straus & Corbin, 2002), que es un proceso de interpretación, en donde se exploran y definen conceptos y relaciones entre los datos recogidos, para luego organizarlos en categorías y dimensiones, y así lograr una mayor comprensión de los mismos y crear propuestas teóricas nuevas o para mostrar con mayor detalle la realidad que se está analizando.

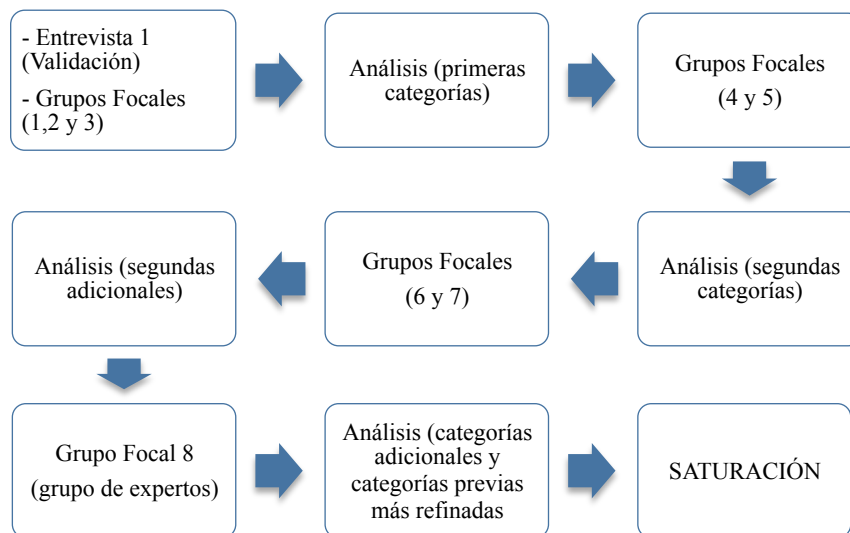
Cuando se realiza este proceso de codificación, hay que tener en cuenta que los códigos pueden venir, como señala Vasilachis (2006), de lecturas previas a la entrada a campo. Es decir de la revisión teórica del propio trabajo de investigación o de la formación teórica del investigador, esto es lo que se llama pre-codificación. O bien, del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores, a lo que se denomina códigos *in-vivo*. En este caso, como la propuesta es establecer una triangulación entre las técnicas que utilizamos y la teoría, se trabajará con ambos modos de codificación.

Al comienzo del análisis, y tal y como está estructurado el guión para realizar ambas técnicas, en base a unas premisas teóricas que son las preguntas de investigación, la revisión teórica nos sirve de punto de salida y autopista inicial sobre la que se circula. Posteriormente, a medida que se analiza y comparan unos grupos con otros y con las entrevistas tanto de validación como de contraste, las categorías se van concretando y surgen nuevas dimensiones que no estaban definidas desde el inicio. Al comienzo de esta investigación se proponían tres bloques temáticos: concepto de creatividad; didáctica y creatividad; formación y creatividad. A

medida que se avanzó con el análisis salieron cinco grandes dimensiones de análisis: Concepto de creatividad; Persona y creatividad; Manifestaciones de la creatividad; Factores que enriquecen la creatividad; Factores que empobrecen la creatividad; Formación, docencia universitaria y creatividad.

A continuación se explican las fases que componen este momento de investigación y los procesos que se han llevado a cabo en cada una de estas fases. Hay que tener en cuenta antes de adentrar en ellas que en la investigación cualitativa las fases de análisis y recogida de información se van solapando hasta que puede determinarse que hay saturación de categorías, es decir, “que los datos se convierten a algo ‘repetitivo’ o redundante y los nuevos análisis confirman lo que hemos fundamentado” (Hernández et. al., 2010, p. 459). De este modo se siguió el siguiente recorrido:

Figura 5. Proceso de análisis hasta la saturación de categorías



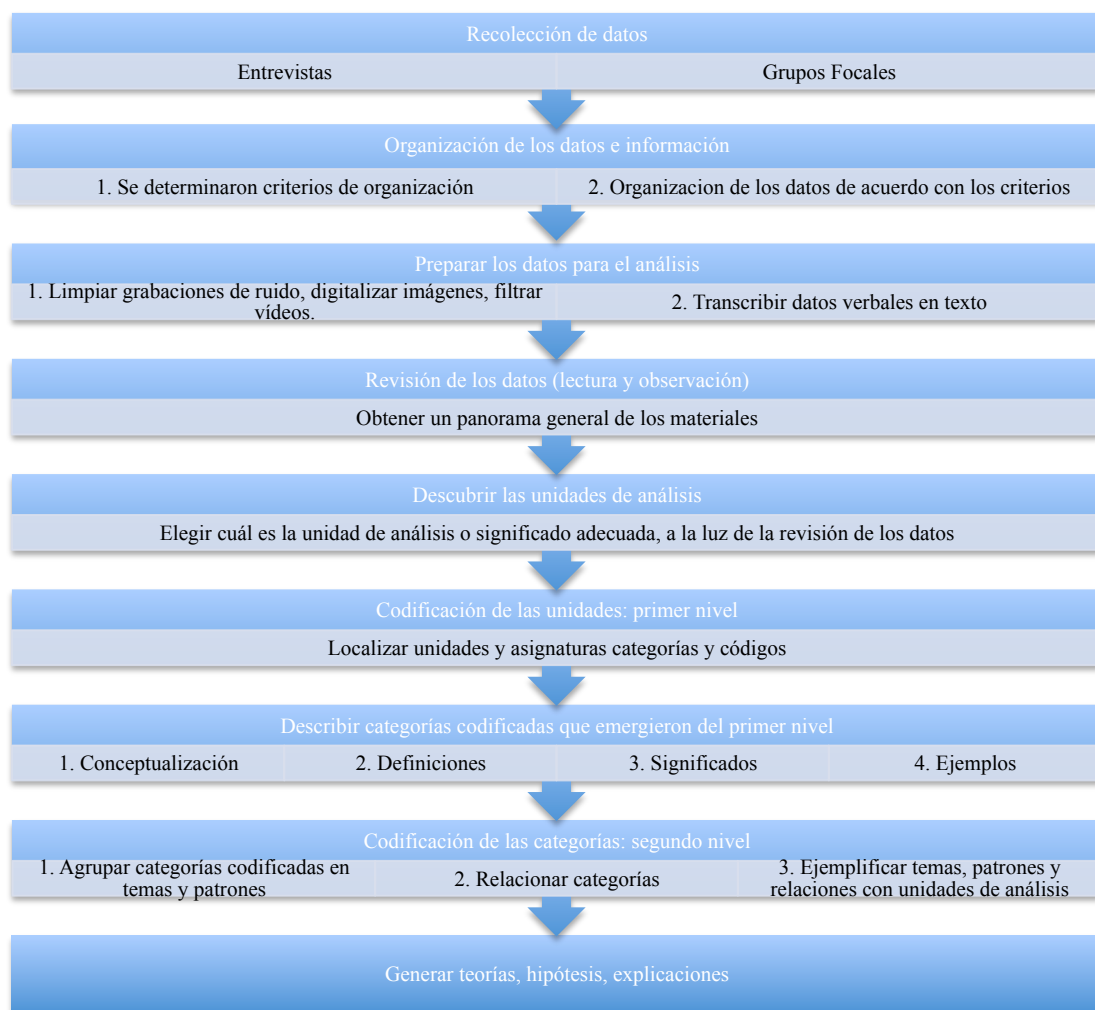
Fuente: Elaboración propia  
(Basado en Hernández et. al., 2010, p. 459)

### 7.2.1. Fases de análisis de contenido

El modo en que se fueron abordando cada uno de los momentos de análisis que se muestra en la figura 5, sigue la estructura que se recoge en los pasos que se describen a continuación. Por tanto, a medida que se iba realizando el análisis se iba determinando una nueva entrada a campo, para ayudar a refinar las categorías, hasta que tras la realización del último grupo focal, formado por expertos, y el último análisis se vio que se había llegado a la

saturación de categorías, ya no se aportaba ninguna información novedosa. Se consideró que con lo recogido ya se podía dar respuesta a los objetivos de la investigación y se había generado un panorama que se estimaba que ayudaba a comprender el fenómeno investigado. Aunque primariamente se procedió a trabajar con Atlas ti, los análisis en cada uno de sus momentos tras las diferentes entradas a campo, se realizaron de forma manual fundamentalmente, siguiendo la propuesta de análisis de datos de Hernández et. al. (2010, p. 445):

Figura 6. Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos



Fuente: Hernández et. al. (2010, p. 445)

Por tanto, una vez recolectados los datos a través de las entrevistas y grupos focales, se procedió a organizarlos según los siguientes criterios: por un lado, por *orden cronológico* como se puede apreciar en la figura 6; por otro, por *tipo de datos*, empezando por la entrevista

de validación y los grupos focales (por bloques según las diferentes áreas de la universidad de estudio), hasta dejar para el último análisis el grupo focal de expertos. Estos son dos de los posibles criterios de organización de datos propuestos por Hernández et. al., (2010, p. 447). Bajo estos criterios se prepararon y revisaron los datos, con la primera recogida de datos (entrevista de validación y los tres primeros grupos focales) para poder descubrir las primeras unidades de análisis que da lugar a las fases de codificación que se describen a continuación:

#### *A. Primera Fase: Codificación abierta y Codificación axial*

Primera fase del proceso de análisis que consiste en leer y releer los datos para establecer relaciones entre ellos, es lo que se llama *Codificación Abierta* (Vasilachis, 2006).

*El investigador genera categorías de información iniciales sobre el fenómeno estudiado segmentando la información. Dentro de cada categoría, el investigador encuentra diversas propiedades, o subcategorías, y busca información para dimensionalizar, o mostrar las posibilidades extremas de la propiedad dentro de un continuum (p. 161).*

Para llevarlo a cabo se han tenido en cuenta el contexto, que es “el trasfondo de condiciones o la situación en la que el acontecimiento está inmerso” (Straus & Corbin, 2002, p. 116) y los significados implícitos, aspectos necesarios para que el análisis pueda realizarse en profundidad. De este modo se logran generar distintos niveles de abstracción, que a su vez generan categorías según propiedades comunes. Esta primera codificación se realizó sobre los textos mismos, de modo que se fueron destacando términos que dan paso a la siguiente fase del análisis.

En este momento hay que tener en cuenta que no toda frase o idea se conceptualiza, sólo lo importante, el concepto o etiqueta que surge del propio texto, de las propias palabras de los informantes. En este momento se van elaborando atendiendo a: (1) Una teoría previa que proviene de las investigaciones revisadas relacionadas con el tema de estudio; y los términos utilizados en la literatura de Creatividad. (2) Los conceptos que vayan surgiendo en los grupos focales, de forma que pretendemos “discernir el rango de significados potenciales contenidos en las palabras usadas por los entrevistados y desarrollarlos mejor en términos de sus propiedades y dimensiones” (Straus & Corbin, 2002, p. 120). Este último se convierte en uno de los criterios fundamentales en esta investigación, pues muestra el objetivo fundamental de



estudio: *como entienden la creatividad el profesor universitario* en función de su formación, con los conceptos y aportaciones que cada uno trae consigo y que manan de las distintas disciplinas de las que proceden. Durante esta primera fase de codificación abierta, se debe comprobar que “ciertos conceptos se pueden agrupar bajo un orden más elevado, basado en su capacidad de explicar lo que está sucediendo” (Straus & Corbin, 2002, p. 124). Estos mismo autores señalan que será entonces cuando van a ir surgiendo las categorías, las propiedades y las dimensiones.

Es muy interesante la distinción y definición que de cada una de ellas realizan Straus y Corbin (2002), pues señalan que:

*Las categorías son las que representan un fenómeno y tiene un poder analítico ya que nos permiten explicar y predecir. Las propiedades son las características generales o específicas o los atributos de una categoría y las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango (p. 128).*

Por tanto, de este procedimiento se desprenden niveles o etapas específicas que se llevaron a cabo para el análisis de los resultados de investigación. En este sentido la primera fase del análisis cumplió con la identificación de las unidades de significados extraídas de la diversa información propiciada por los participantes en los grupos focales (ver anexo 10), y con la entrevista en profundidad de contraste, con carácter confirmatorio (ver anexo 11). Esto se realiza para categorizar en función de las diferencias y similitudes encontradas que dieron lugar a categorías comunes o únicas, dependiendo de los datos. En torno a esto, se dio paso a la comparación constante de las unidades de información que se siguieron conectando conceptualmente para generar nuevas categorías y consolidar las anteriormente establecidas (Hernández, et. al., 2010), que es lo que se va a ver a continuación en las siguientes fases.

En un segundo momento de esta primera fase, se realiza la *Codificación Axial*, que como señalan Straus y Corbin (2002), es cuando las categorías se convierten en subcategorías, de modo que se logran explicaciones más precisas y completas sobre el fenómeno que estudiamos. Estos autores indican que es conveniente que las agrupaciones se vayan realizando entorno a lo que ellos denominan ‘paradigma’, que sería la categoría central que puede reunir en sí a las subcategorías restantes. Indican que de esta forma logramos relacionar de un modo exhaustivo las propiedades de las dimensiones, bajo un esquema (paradigma) común.

La tarea consiste en ir relacionando categorías derivadas del análisis de la codificación abierta, a subcategorías de acuerdo a un eje de una categoría. Nos permite agruparlas en función de sus propiedades y dimensiones. Para ello necesitamos reunir toda la información en “nuevas formas de codificación abierta, esto es, presentando un paradigma de codificación o diagrama lógico en el cual el investigador identifica una categoría central sobre un fenómeno” (Vasilachis, 2006, p. 161). Hay que tener en cuenta que esto es un proceso gradual que acompaña todo el proceso de análisis, no queda cerrado aquí, una vez concluye esta fase, sino que a lo largo de toda la investigación pueden surgir y surgen nuevos datos, nuevas categorías que en cualquier caso no hacen sino enriquecer el estudio.

*Cuando vayan surgiendo estas relaciones, es importante tener en cuenta los paradigmas. Esto se entiende en cuanto al análisis, como una perspectiva que se adopta sobre los datos, otra posición analística que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que la estructura y el proceso se integren* (Straus & Corbin, 2002, p. 140).

Conviene en este punto aclarar que cuando se habla de categorizar podemos distinguir entre elementos categoremáticos, que son aquellos que tienen significado de suyo, como lo son los verbos, sustantivos, adjetivos; o elementos sincategoremáticos, que son aquellos que carecen de significado de suyo, sino que tiene un carácter relacional, son nexos lógicos. En el caso de esta investigación nos centramos en las dimensiones categoremáticas del lenguaje, pues en primer lugar se destacan los núcleos temáticos y a partir de ahí se sintetizan en formas de dimensiones que son en realidad notas de las categorías. Las categorías son notas esenciales de la definición de creatividad que se está manejando en este estudio. Se establecieron finalmente unas categorías centrales, con sus dimensiones correspondientes y subdimensiones. Cada una de las categorías y dimensiones se recogen más adelante y se explican a lo largo del análisis de contenido de los grupos focales.

En definitiva, lo que se está considerando en esta segunda fase es el hecho de que una vez que se han otorgado significados al discurso y examinado las unidades que conforman las categorías, se puede concluir que se había alcanzado la saturación de categorías (ya no se obtenía información nueva en los grupos focales. Se podía apreciar una confluencia y repetición de los temas y disertaciones de los participantes), por lo que no era necesario continuar realizando más grupos focales para extraer nueva información. Efectivamente, como señalan Hernández et. al. (2010) haber alcanzado la saturación implica que los datos se han

repetido suficientemente, y por tanto la nueva información emergida y analizada fundamenta lo antes conformado.

Esto es fundamental para dar lugar al último paso, que es más conceptual y abstracto pues supone realizar una descripción e interpretación de los significados de dichas categorías, que genera la construcción de temas (dimensiones), que reflejan el significado que los docentes universitarios otorgan a la creatividad.

### *B. Segunda Fase: Codificación Selectiva*

Una vez que se afina en el análisis y van surgiendo las categorías que ayudan a integrar las diferentes subcategorías encontradas en un inicio, es el momento de entrar en la siguiente fase, que como señala Vasilachis (2006):

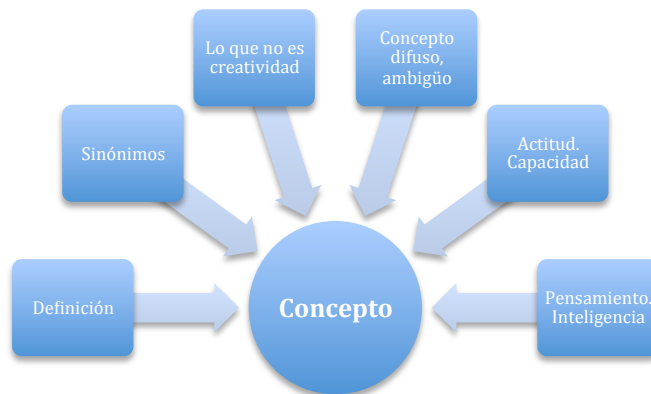
*Es el proceso de elegir una categoría como central, y relacionar todas las demás con esa. La idea central es la de encontrar una línea narrativa que permita escribir un relato que integre las diversas categorías en un conjunto de proposiciones e hipótesis, o sea, construir teoría (p. 161).*

Por tanto, en este momento no sólo se describe lo que está pasando, sino que se trata de entender qué es lo que está ocurriendo. Se avanza así en la construcción de una conceptualización central, que ayude a explicar lo que se está investigando en pocas palabras. Straus y Corbin (2002) enfatizan la importancia de revisar en este momento la teoría, que va a permitir realizar, al mismo tiempo, una evaluación de la consistencia interna y las posibles brechas lógicas que pueda tener. De esta forma se favorece el proceso de triangulación de datos, pues se integra y se refina la teoría.

Se da entonces un paso más al meramente descriptivo. Lo que se procura ahora es generar conceptos, que sean efectivos para explicar la realidad que se está estudiando. Es el momento de valorar si hay alguno que no es vital, y por tanto se puede prescindir de él, como señalan Straus y Corbin (2002), así se logra purgar la teoría de estos conceptos.

Tras la realización de estos análisis, la relación entre las categorías principales y dimensiones quedó determinada, a la espera de la auditoría, el contraste con los participantes y la entrevista de contraste para su validación definitiva.

Figura 7. Diagrama de la Primera Categoría: Concepto de Creatividad



Como puede observarse se determinó como categoría central el *Concepto de creatividad*, sobre el que giran reflexiones de los docentes en torno al concepto relacionadas con la elaboración de una definición, los sinónimos de la palabra creatividad y lo que no es creatividad. Por otro lado, en casi todos los grupos focales los intentos de hacer entender el concepto de creatividad se orientaba a entenderla como una actitud, como una capacidad, como un aspecto del pensamiento, o algo específico de la inteligencia.

Figura 8. Diagrama de la Segunda Categoría: Creatividad y Persona



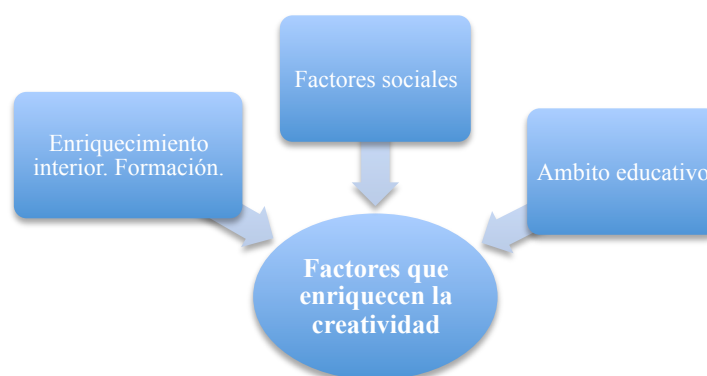
La segunda categoría escogida como central fue *Persona*, sobre el que giran reflexiones de los docentes en torno a la creatividad desde la persona. En este caso las dimensiones encontradas se refieren a la persona como genio o como talento; las discusiones entorno a si es algo innato o educable o si se requieren ambos aspectos para su desarrollo; se recogen las reflexiones de los docentes referentes a la creatividad entendida desde la Novedad Personal; y finalmente se recogen referencias a los rasgos de personalidad que acompañan a las personas creativas.

Figura 9. Diagrama de la Tercera Categoría: Manifestación de la Creatividad



Se determinó como mas adecuada la denominación de *Manifestación* a esta tercera categoría. En ella se aglutinan las reflexiones de los docentes referentes al modo que sale a la luz la creatividad en cada persona: el la primera dimensión se recogen principalmente las discusiones sobre las disciplinas que son perceptivamente más afines a la creatividad para dar lugar a una visión más amplia en la que todas las disciplinas son susceptibles de creatividad; en la segunda dimensión se recogen las reflexiones de los docentes sobre el modo en que la creatividad también se vierte en aspectos más pequeños de la propia vida, del día a día; finalmente, en las reflexiones de los docentes sobre el modo en que se pone de manifiesto la creatividad en cada paso del proceso de investigación.

Figura 10. Diagrama de la Cuarta Categoría: Factores que enriquecen la creatividad



En todos los grupos focales los docentes aluden a algunos *factores que potencian o enriquecen la creatividad*. La importancia del enriquecimiento interior y de la formación; los factores sociales que facilitan el despliegue de la creatividad; o aspectos relacionados con el

ámbito educativo, como lo son el sistema educativo, la figura del profesor, las metodologías de enseñanza, el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, el fin educativo; y el papel de la familia, son algunos de los aspectos que los docentes subrayan como fundamentales a tener en cuenta para dar posibilidad a un mayor enriquecimiento de la creatividad en cada persona. Por este motivo y derivado de las propias reflexiones se determinó denominar de este modo a esta categoría.

Figura 11. Diagrama de la Quinta Categoría: Factores que empobrecen o dañan la creatividad



Del mismo modo y de forma simultanea a como iba determinándose la cuarta categoría se fue forjando la quinta, *los factores que empobrecen o dañan el desarrollo de la creatividad*, fundamentalmente porque en todos los casos son aspectos que se entrelazaban en las discusiones en los diferentes grupos. La gran mayoría de los temas son similares a los reflejados en la cuarta categoría, pero en este caso se muestra la preocupación y los aspectos que si no se cuidan revierten de forma negativa en el crecimiento de la creatividad.

Figura 12. Diagrama de la Sexta Categoría: Formación y docencia universitaria



Finalmente, se determinó aglutinar todos los aspectos a los que hacen referencia los docentes respecto a la formación del profesor universitario, como propuestas de formación, trabajo entre departamentos y entre docentes; reflexiones sobre la figura y papel del profesor universitario, como modelo y referente, sobre la importancia del dominio y hondura respecto a la materia que imparte, la pasión por lo que hace, y la autoevaluación de la docencia; y otros aspectos relacionados con la docencia universitaria, como qué cosas hacer, cómo hacerlo. Todos estos aspectos constituidos como dimensiones hacen referencia tanto a la formación de docente como a la docencia y por ello la categoría quedó así denominada: *Formación y docencia universitaria*.

A partir de ahí las siguientes revisiones y análisis fueron ayudando a refinar las dimensiones que conforman las seis categorías centrales, que tras la saturación quedaron concretadas como se ha mostrado en los diagramas anteriores. Llegados a este punto, se determinó el momento de proceder a la validación del análisis cualitativo.

### 7.2.2. Validación del análisis cualitativo

Algunos de los modos en que los autores más relevantes afirman que para asegurar el rigor en la investigación cualitativa es fundamental “establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa” (Hernández, et. al., 2010, p. 471). Se proponen aspectos a tener en cuenta como son la dependencia, la credibilidad, la transferencia, la confirmabilidad.

Por otro lado, en el estudio que presenta Sandín Esteban (2000), plantea que

*En el caso de la teoría fundamentada es conveniente tener como referencia a Straus y Corbin (1990), que plantean como procedimientos adecuados el relacionar datos con categorías y contrastar resultados con la literatura; por otro lado, en cuando al estudio de casos, es fundamental basarse en autores como Stake (1995), que plantea como procedimientos fundamentales la triangulación y la confirmación de participantes. También Creswell (1998), es importante pues sugiere que entre los procedimientos más utilizados en la operativización de criterios de rigor en la investigación cualitativa son: el trabajo prolongado y observación persistentes, la triangulación, la revisión de jueces, la clarificación de los sesgos del investigador, la confirmación con los participantes, la descripción gruesa y la auditoría externa (p. 236).*

Todos estos procedimientos, se han llevado a cabo en esta investigación, con el fin efectivamente de darle el mayor rigor posible.

Tomando como referencia el trabajo realizado por Pérez-Sánchez (2009), en el que recoge las diferentes propuestas para realizar una evaluación de calidad en una investigación de corte cualitativo, se puede ver cómo tras hacer un recorrido por las aportaciones de autores relevantes en la materia, como lo son Goetz y LeComte (1988), Lincoln y Guba (1985), Marschal y Rosman (1999), Straus y Corbin (1998), Auerbach y Silverstein (2003), Smith (2002), Flick (2004) o Steinke (2004), el autor realiza una propuesta con el interés de lograr un mayor acercamiento a un modelo para la evaluación de la calidad y rigor en la investigación cualitativa. Así propone una serie de criterios, que considera básicos, para poder asegurar y evaluar la investigación cualitativa. Se recoge su propuesta incluyendo la revisión de autores realizada por él y se añade cómo se ha contemplado y trabajado en esta investigación (Pérez-Sánchez, 2009, p. 72):

1. **La comprensión intersubjetiva** (Steinke, 2004). Aquí estarían incluidas aquellas medidas que aseguran la transparencia y seguimiento del proceso investigativo del investigador o equipo investigador. Se trata de una labor constante que tiene que darse desde la formulación de la propuesta, la ejecución del estudio y la elaboración del informe final. Incluiría los siguientes aspectos:

- a. **DOCUMENTACIÓN:**

- i. Documentación de las pre-concepciones: esto supone el esclarecimiento de expectativas, percepción de los datos, escogencia de métodos, la organización y comprensión de los datos.
- ii. Documentación de los métodos de recolección y del contexto de recolección.
- iii. Documentación de los datos, mediante el registro audiovisual, la transcripción o protocolización de los mismos.
- iv. Documentación de las reglas de transcripción.
- v. Documentación de los métodos de análisis
- vi. Documentación de las fuentes de información.

- b. **INTERPRETACIÓN:** En grupo con investigadores que no participan en el proceso.



- c. **PROCESO DE CODIFICACIÓN:** uso de procedimientos sistemáticos de codificación asociados a métodos de análisis definidos (Teoría fundamentada, hermenéutica objetiva).

Respecto a este primer punto de la comprensión intersubjetiva, se constata que estas medidas para asegurar la transparencia y el seguimiento del proceso se cumplen: en primer lugar tal y como se puede observar a lo largo del trabajo, están recogidos en los diferentes apartados todos los documentos requeridos. En segundo lugar, respecto a la codificación, se puede ver cómo se ha trabajado con los diferentes modos de codificación que han quedado detallados con anterioridad.

- 2. **Triangulación como medida de calidad en el proceso de construcción del dato** Este criterio estaría formulado en la propuesta de investigación y supone recurrir a estrategias múltiples de recolección de los datos. Estarían incluidos los siguientes tipos de triangulación (Flick, 2004): Tal y como ya se ha detallado con anterioridad en esta investigación se cuenta efectivamente con esta estrategia en cuanto a los datos (verbales y visuales), en cuanto a las técnicas de investigación (cuestionario, grupos focales y entrevistas) y también en cuanto a los métodos (estudio de caso, estudio descriptivo y teoría fundamentada).
- 3. **Fundamentación empírica de los análisis.** Aquí se plantean una serie de estrategias que pretenden promover la confiabilidad y validez de los procedimientos de análisis. Puede emplearse una o varias de las siguientes estrategias (Flick, 2004a; Lincoln y Guba, 1985, Strauss y Corbin, 1998, Steinke, 2004):
  - a. Inducción Analítica: análisis de casos extremos y reformulación del sistema hipotético
  - b. Tipos ideales y comparación (generación de tipos y comparación con casos similares y extremos)
  - c. Usos de procedimientos de codificación asociados a métodos ya formulados
  - d. Comparación constante: Esta estrategia supone atender tanto a criterios de evaluación del proceso analítico como a la valoración de la teoría generada. (Ver anexo 12. Evaluación del proceso analítico).
  - e. Delimitación del espectro que engloban los resultados generados: Contraste de casos: los casos son contrastados según criterios de máxima y mínima diferencia; Análisis de casos desviados o extremos.

- f. Validación comunicativa: esta se realiza en conjunto con los participantes que evalúan los resultados obtenidos.

En este caso se han seleccionado cuatro técnicas: *la inducción analítica*, que se logra mediante el análisis de casos extremos a través de la entrevista en profundidad con carácter de Contraste. De tal modo se ha podido constatar la saturación de categorías, por la falta de aparición de temas nuevos (ver anexo 11: Entrevista 2: de Contraste); *la codificación*, como puede verse en todo el proceso que se llevó a cabo para el análisis de datos; *la comparación constante*, que se logró mediante la auditoría externa de una persona que realizó la revisión y evaluación del todo el proceso de elaboración de categorías y dimensiones (ver anexo 14: evaluación del proceso analítico); y la *validación comunicativa*, llevada a cabo mediante el envío de un esquema de las categorías y dimensiones a algunos de los participantes en la investigación para lograr una evaluación de las mismas (ver anexo 13).

4. **Auditoría.** Aquí se busca determinar la idoneidad del proceso de investigación. La evaluación es realizada por personal investigador que no participó en el estudio. Para realizar la auditoría deben considerarse algunos aspectos (Steinke, 2004), como puede verse en el anexo 14 (Auditoría: Análisis Cualitativo). La persona que realizó la auditoría consideró además algunos aspectos relevantes: (1) que las categorías y dimensiones eran adecuadas; (2) realizó algunas apreciaciones respecto a algunos comentarios de los docentes participantes se podrían ubicar mejor dentro de otras dimensiones; (3) convino que lo mas adecuado para agilizar la lectura sería: reducir el número de ejemplo, numerarlos y mostrarlos con sangría y cursiva; (4) finalmente considero que sería conveniente distinguir en el discurso la diferencia entre las aportaciones de los docentes participantes y la reflexión, con referencias adecuadas a diferentes autores, del investigador. Todas estas orientaciones se añadieron, como puede verse, en el análisis.
5. **Transferencia de los resultados** (Auerbach y Silverstein, 2003). Por Transferencia se entiende la capacidad de generar teoría fundamentada suficientemente abstracta que se aplique a diferentes muestras, pero que sea susceptible a las particularidades de cada nueva muestra. Se trata de una aproximación alternativa a la generalización. La valoración de este criterio solo es posible, después de la puesta a prueba de los resultados, producto de la investigación continuada acerca del problema en estudio. En el caso de este trabajo, al ser un estudio de caso, no procede la realización de este técnica. Como se realizan otras no es tampoco necesaria.

## 8. Contexto

Lo que a continuación se expone está extraído de un documento interno, que corresponde al Plan Estratégico 2007-2011, elaborado por la Junta de Gobierno del Centro Universitario Villanueva (2007)<sup>1</sup>.

### 8.1. Origen y andadura

El Centro Universitario Villanueva, forma parte de el Grupo Educativo Fomento, como consecuencia de la integración de la Fundación Cultural Empresa y una sociedad anónima de Estudios y Servicios Académicos, con dicho Grupo Educativo que tiene colegios repartidos por toda la geografía española.

En 1972 se llevó a cabo la promoción de un grupo universitario basado en el compromiso con la búsqueda de la verdad, a través del diálogo, del rigor científico y del respeto por aquellos que piensan de modo diferente; y fundamentado en la firme decisión de promover la libertad y la dignidad de la persona, desde la profundidad del quehacer ordinario de profesores y alumnos.

Desde 1972, se ha recorrido un largo camino jurídico: Colegio Universitario, Centro Asociado a la UNED, Convenios con Universidades Extranjeras, Centro de Enseñanza Superior Adscrito a la Complutense de Madrid; pero, siempre se han mantenido unos perfiles claramente humanistas, combinando la tradición clásica de la universidad europea, construida en torno a la verdad y a la libertad, con las aportaciones de la universidad anglosajona.

En cuanto a la titularidad jurídica, en 1996 se firma un convenio de adscripción con la Universidad Complutense de Madrid, y se crea el Centro Universitario Adscrito, siendo desde 1997 propiedad de Estudios y Servicios Culturales y Académicos S.A.; en adelante ESSERSA. Comienzan los estudios de Derecho (1997) y más tarde se adscribieron las titulaciones de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas (1998), Comunicación Audiovisual y 2º ciclo de

---

<sup>1</sup> Los datos que se recogen en este epígrafe pertenecen íntegramente al documento interno “Plan Estratégico 2007-2011”, Junta de Gobierno del Centro Universitario Villanueva, 2007, Madrid: Publicación Interna. Reproducido con permiso. (Ver anexo 19).

Psicopedagogía (1999). Por otra parte la Escuela de Magisterio del Grupo Educativo Fomento se introduce en la oferta de este Centro Universitario.

La mayoría de accionistas de ESSERSA son Fundaciones, y como tales sin ánimo de lucro. Las Sociedades Anónimas accionistas tienen el compromiso, por parte de sus Consejos de Administración, de reinvertir en la mejora de la propia actividad docente cualquier tipo de beneficio que se pueda obtener.

## 8.2. Identidad Corporativa

### *8.2.1. Identidad y Objeto Fundacional*

La Fundación Cultural Empresa es una institución de carácter benéfico-docente, vinculada al ámbito universitario y con una profunda raíz humanista, que preside su filosofía y todas sus actuaciones. La preocupación por el hombre y sus compromisos sociales, plasma en su identidad los rasgos más característicos de sus principios y de su actividad, que pueden resumirse en tres grandes retos: (1) Un profundo afán por el conocimiento y por la verdad; (2) Un radical amor a la libertad. (3) El servicio a la sociedad.

Esas inquietudes las trata de llevar a todas sus actuaciones, orientadas a las actividades propias de su objeto fundacional, que quedan plasmadas en los estatutos y que entre otras contempla: la educación, la investigación científica, el fomento de las artes, de las letras y de cualquier manifestación cultural, premios, organización de congresos, reuniones o jornadas, la obtención de becas y ayudas económicas para estudios, etc. Todo esto por su parte no resulta operativo ni eficaz sin establecer un nexo con la sociedad a la que se quiere servir, y concretamente a los ámbitos más habituales de la actividad humana como es el de la empresa. De ahí su especificidad, trasladada a la oferta académica de este Centro Universitario, especializado en ciencias sociales, tanto en su docencia como en su investigación.

### *8.2.2. Historia y estructura actual*

El acta fundacional y los estatutos de la Fundación Cultural Empresa datan del 28 de Julio de 1987. Desde el principio, la actividad de la Fundación se ha orientado a la docencia y

a la investigación, respetando siempre el objeto fundacional y sus estatutos, que se han mantenido en las sucesivas modificaciones.

Sintiendo desde el principio una marcada vocación universitaria para llevar a cabo sus objetivos, comenzó con la oferta docente de un Curso de Orientación Universitario (COU), que había sido iniciado en Madrid por la Fundación Ciencias y Letras.

La preparación de los futuros universitarios para la selectividad y las tutorías de carreras como Derecho, Empresa y Comunicación, hace de ella un lugar de prestigio y de referencia para los futuros universitarios que se preparaban para obtener su ingreso en las aulas de la Universidades Públicas, únicos centros existentes en España hasta los años 90 para cursar estudios superiores. En la actualidad continua esta actividad preuniversitaria en el Bachillerato con una sede separada de este Centro Universitario.

Una vez cumplido el anterior proyecto, se aborda la propuesta en marcha de la Institución Empresarial Europea (IEE), firmando convenios con universidades de otros países, como el convenio University of Wales ratificado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. Años más tarde llegará a unirse a la titulación internacional con la Escuela de Negocios, EBS (European Business School) Madrid, que es en la actualidad una de las ofertas de enseñanza del Área de Derecho y Empresa.

En 1996 se firma el convenio de adscripción con la Universidad Complutense de Madrid, y se crea el Centro Universitario Adscrito, siendo desde 1997 propiedad de ESSERSA. Comienzan los estudios de Derecho (1997) y más tarde se adscriben las titulaciones de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas (1998). Además, en la actualidad, la Escuela de Magisterio que pertenecía al Grupo Educativo (1978) está incorporada a la oferta del Centro Universitario, en el Área de Educación.

El 20 de enero de 1999, se produce una refundición de estatutos, nombramientos de Patronos y delegación de facultades de la Fundación Cultural Empresa, para dar entrada al Grupo Educativo.

En esto momentos, la actividad de la Fundación está íntimamente ligada a la del Centro Universitario, teniendo como propósito el apoyo permanente en dos aspectos fundamentales:

(1) Ayuda y tutela para la implantación de sus principios humanistas en la sociedad; (2) Ayuda económica para el desarrollo armónico e integral del proyecto universitario.

### 8.3. Señas de Identidad del Centro Universitario Villanueva.

#### 8.3.1. *Modelo*

Se trata de un Centro Universitario adscrito a la Universidad Complutense de Madrid desde 1997, orientado hacia un modelo de universidad innovador, capaz por otra parte de mantener la impronta social de la institución en su segundo milenio de existencia.

Una de las características de ese modelo es su especialización en un área de conocimiento- en este caso la de las *Ciencias Sociales*- para conseguir ser más eficientes tanto en la investigación interdisciplinar como en sus aplicaciones docentes y profesionales.

Su doble condición impuesta por su titularidad privada y su adscripción a la universidad pública, permite que sus estudiantes se titulen doblemente y que su gestión resulte extraordinariamente ágil y adaptable a cualquier tipo de colaboración sin perder el carácter tradicional y riguroso de su universidad matriz.

Creada en pleno siglo XVI, la Complutense de Madrid es hoy la Universidad más completa y mejor valorada de las universidades españolas, gozando de enorme prestigio nacional e internacional.

#### 8.3.2. *Excelencia docente*

La calidad de la docencia debe ser máxima, caracterizándose por nuestros métodos pedagógicos y por la atención personalizada. Los profesores que en ella imparten docencia se seleccionan en base a unos exigentes baremos de calidad tanto desde el punto de vista de los conocimientos concretos de las materias que imparten, como de su capacidad docente y pedagógica. Todos los años han de superar la *venia docendi* de los diferentes departamentos de la Universidad Complutense, obligatoria para los Centros Adscritos.

Por otra parte, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades ha introducido en el sistema universitario mecanismos externos de evaluación de la calidad.

En concreto, en los artículos 50 a 52 de dicha Ley se establecen los criterios para la evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario que deberá acreditarse ante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o en la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP). Y en este sentido, desde el Centro Universitario, la calidad y excelencia docente e investigadora se alcanza a través de la evaluación, acreditación y habilitación de los profesores para que alcancen un sistema objetivo, transparente y equilibrado, basado en los principios de igualdad, mérito y capacidad.

La definición de estos criterios parte de la trayectoria profesional del profesorado universitario que incluye aspectos relacionados con la docencia, la investigación y la gestión universitaria como son la formación, la experiencia, la producción académica y científica y su difusión, la gestión y la movilidad, recogiendo en cada uno de ellos, toda la riqueza que las diferentes trayectorias profesionales y académicas pueden prestar y que derivan de las áreas y titulaciones existentes. En la actualidad trabajan en este centro universitario alrededor de 250 profesores, sin contar con aquellos que prestan colaboraciones con algunos profesores en sus asignaturas.

## 9. Participantes

Se aborda ahora la ‘Entrada a Campo’, esto es, la selección de informantes/participantes según el enfoque y diseño de investigación bajo el que trabajamos.

Teniendo en cuenta que se trabaja bajo la perspectiva de la ‘Complejidad Paradigmática’ (Hashimoto, 2013), es pertinente denominar así a este apartado. Autores como Valles (2007, p. 91) consideran que la entrada a campo “supone abarcar un nuevo apartado en el que debemos tomar, lo que denomina decisiones muestrales, o sea, el abordaje de la selección de contextos, casos y fechas”. Para ello es necesario que el contexto responda o sea relevante al problema de investigación y para el que debemos tener en cuenta criterios de heterogeneidad (diversidad) y accesibilidad

En este sentido, como se ha procurado abarcar toda la población y la participación ha sido alta, puede entenderse que el criterio de heterogeneidad está más o menos asegurado, aunque depende en gran medida de cada una de las técnicas empleadas. Quizá en algunas carreras (áreas de conocimiento) se ha logrado en mayor medida al ser más alta la participación, mientras que en otras no, debido a ser menor el número de docentes participantes.

En cuanto a la accesibilidad, en general ha sido sencillo ya que el investigador pertenece a la universidad que se estudia, por otro lado, el interés de esta universidad por la investigación es alto y tanto por parte de los directivos como de la gran mayoría del profesorado, se ha facilitado el acceso, ha habido interés y compromiso en la participación.

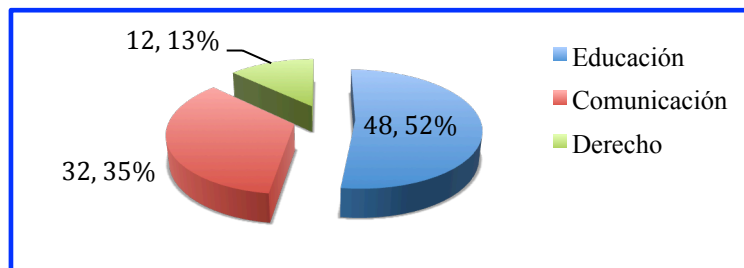
Tratándose de un Estudio de Caso, no estamos trabajando con una muestra seleccionada, sino con la población completa, que son los *docentes del Centro Universitario Villanueva (CUV)*, un centro universitario privado adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. No se han escogido, por tanto, un número de sujetos que definan a la población completa sino que, siguiendo las afirmaciones recogidas anteriormente por Sevillano et. al. (2007) y Tejedor (2000), se ha abarcado la población entera, aunque no hayan participado todos los sujetos de la misma. El tamaño, como se puede ver a continuación, es adecuado y representativo del universo que se estudia, por tanto se considera que de los resultados que se obtienen pueden inferirse las características de la población.



### 9.1. Participantes en el cuestionario

Han participado 92 profesores del CUV. Esta participación se distribuye como se presenta en el gráfico 1.

*Gráfico 1. Distribución de los participantes del cuestionario*



Al tratarse de un estudio de caso, no es necesario realizar un cálculo muestral. Se considera, por el número de participantes que es suficientemente representativo. Se ha de tener en cuenta que en el momento de la investigación este centro universitario contaba con tres áreas, que para el próximo curso se amplían, como se amplía también la oferta de grados y opciones formativas. Por tanto, conviene ahora describir las características de cada área en el momento de la investigación:

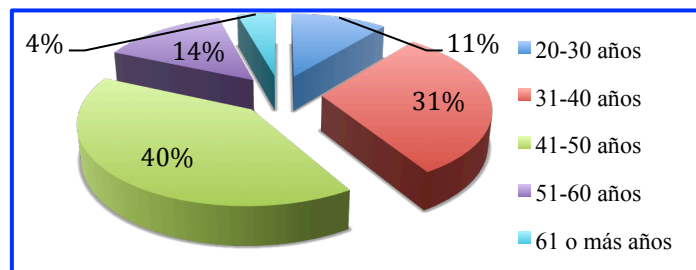
- El Área de Educación se compone de profesores que imparten docencia en los grados de Magisterio de Infantil y Primaria y en los planes a extinguir de las diplomaturas de magisterio (Infantil, Primaria, Lengua Extranjera y Educación Física) y la licenciatura de Psicopedagogía. Han participado 48 profesores de esta área.
- El Área de Comunicación abarca los grados de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, y Comunicación Audiovisual. Han participado 32 profesores de esta área.
- El Área de Derecho se compone del grado de Derecho y de Administración y Dirección de Empresas. Han participado 12 profesores de esta área.

### 9.1.1. Características de los participantes

#### A. Edad

El mayor porcentaje de edad de los docentes universitarios que han participado en este estudio se distribuye entre los 31 años y los 50 años. Este dato representa un 70,6% del total de los participantes. Entre estos dos rangos de edad el de mayor porcentaje se encuentra entre los 41-50 años, con un 40,2%, seguido del grupo que tienen entre 31 y 40 años, que son un 30,4% de la muestra.

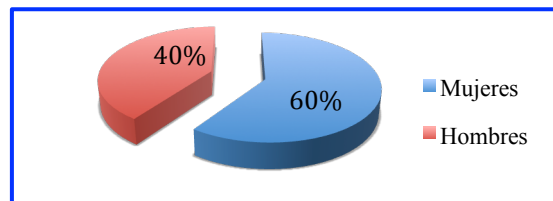
Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad



#### B. Sexo.

Se obtuvo una pequeña diferencia en los porcentajes de la muestra en cuanto al sexo, resultando mayor el número de mujeres, con un 59,8%, frente al de hombres, 40,2%. Datos que son significativos.

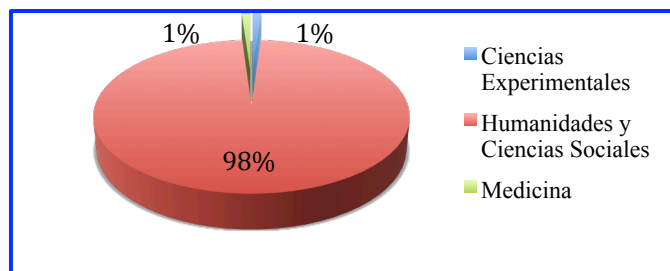
Gráfico 3. Distribución de la muestra según sexo



### *C. Rama a la que pertenece la titulación en la que imparte docencia*

Entre los participantes de las tres Áreas encontramos que el mayor porcentaje de la muestra, un 90%, pertenece a la rama de conocimiento de Humanidades y Ciencias Sociales.

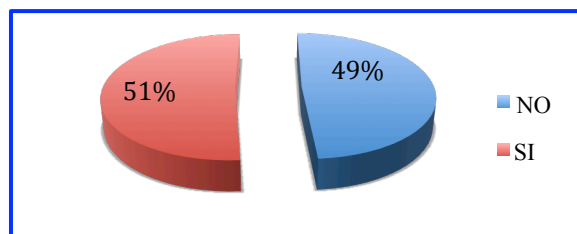
*Gráfico 4. Distribución de datos según la rama a la que pertenece la titulación*



### *D. Formación pedagógica*

Entre los docentes universitarios que han participado en este estudio podemos observar que un 51,1% tiene formación de tipo pedagógico, mientras que un 48,9% afirman no tenerla.

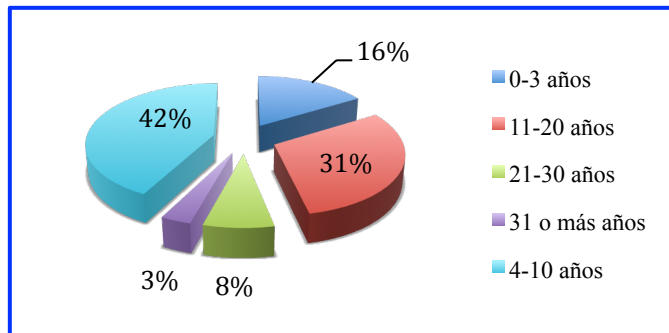
*Gráfico 5. Distribución de datos según formación académica inicial de tipo pedagógico*



### *E. Experiencia docente en el nivel universitario*

La experiencia docente en el nivel universitario destaca, principalmente, entre los docentes que tienen entre 4 y 10 años, que son un 42,4% de la muestra. El mejor porcentaje, el 16,3% de la muestra, tiene una experiencia docente universitaria de entre 0 y 3 años.

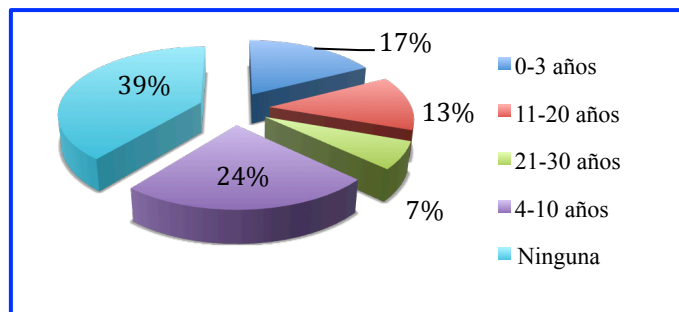
Gráfico 6. Distribución de la muestra según experiencia docente en el nivel universitario



#### F. Experiencia docente en niveles no universitarios

En cuanto a la experiencia docente en niveles educativos no universitarios se puede ver que un 60,8% sí tiene experiencia docente, mientras que un 39,1% no la tiene. Entre los que sí la tienen destaca el 23,9% tienen entre 4 y 10 años de experiencia, como se puede observar en el gráfico 7.

Gráfico 7. Distribución de datos según experiencia docente en niveles educativos no universitarios



#### 9.2. Participantes en los Grupos Focales y Entrevistas.

En esta segunda fase del proceso de investigación conviene tener en cuenta lo que señala Valles (2007) en cuanto al número de participantes, pues indica que no se define desde el principio, sino que se va definiendo durante el proceso. Y depende fundamentalmente del momento en el que se llegue a un nivel suficiente de saturación teórica.

Strauss y Corbin (2002) afirman que la saturación teórica es esencial para que la teoría esté desarrollada de manera uniforme, exhaustiva y precisa. Afirman que para alcanzar la saturación, son necesarias tres condiciones: “(a) que no haya datos nuevos relevantes que emerjan en el análisis, (b) las categorías estén bien desarrolladas tanto en sus propiedades como en sus dimensiones, y que evidencien en sí, variabilidad, y (c) que las relaciones entre las categorías estén bien establecidas y validadas”.

Otros autores como Taylor y Bogdan (1987) afirman que:

*Las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Por tanto, ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales. Una manera de llegar a los informantes es mediante la técnica de la bola de nieve. Que, se trata de conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros (p. 108).*

Conviene determinar ahora que, atendiendo al criterio de accesibilidad, se ha podido acceder a los diferentes informantes, porque es el lugar donde el investigador realiza su labor profesional. En el caso de aquellas áreas como (Comunicación o Derecho y EBS) a las que el investigador tiene menos acceso, la selección de los informantes se ha realizado contando con el consejo tanto de directivos como de personas de confianza que conocen a los profesores. A través de esta primera toma de contacto, mediante la técnica de bola de nieve -a través de los propios informantes, se ha ido accediendo a los nuevos informantes que “piensen como” o “no piensen como” el informante que ha participado en un grupo focal.

Se realizaron 8 grupos focales (GF) de alrededor de 5 personas cada uno. En total han participado 41 profesores. Por lo general los miembros de cada grupo se conocían y habían trabajado juntos. Para la elección de cada participante se tuvo especialmente en cuenta que se trataran de personas homogéneas, en el sentido de que ninguna de ellas ocupara un cargo superior al resto de componentes del grupo. Se describe a continuación a cada grupo:

- **GF 1.** Profesores del Área de Educación. Para la realización de este grupo se tuvo en cuenta que los participantes habían sido o eran subdirectores o directores dentro del CUV. No se tuvo en cuenta ni la edad, ni el sexo, ni la experiencia docente a nivel universitario. Este grupo se compone de 5 docentes universitarios.

- **GF 2.** Profesores del Área de Educación. Para la realización de este grupo se tuvo en cuenta que los participantes formaran parte de un mismo departamento: Psicopedagogía. No se tuvo en cuenta ni la edad, ni el sexo, ni la experiencia docente a nivel universitario. Este grupo se compone de 5 docentes universitarios.
- **GF 3.** Profesores del Área de Educación. Para la realización de este grupo se tuvo en cuenta que los participantes formaran parte de diferentes departamentos: Psicología, Pedagogía y Didácticas específicas. No se tuvo en cuenta ni la edad, ni el sexo, ni la experiencia docente a nivel universitario. Este grupo se compone de 6 docentes universitarios.
- **GF 4:** Profesores del Área de Educación. Para la realización de este grupo se tuvo en cuenta que los participantes formaran parte de un mismo departamento: Didácticas específicas. No se tuvo en cuenta ni la edad, ni el sexo, ni la experiencia docente a nivel universitario. Este grupo se compone de 4 docentes universitarios.
- **GF 5.** Profesores del Área de Comunicación. Para la realización de este grupo se buscaron participantes que se conociesen entre sí, que llevaran cierto tiempo, más de 5 años como profesores universitarios. Este grupo se compone de 5 docentes universitarios.
- **GF 6.** Profesores del Área de Comunicación. Para la realización de este grupo se buscaron participantes que se conociesen entre sí, que llevaran cierto tiempo, más de 5 años como profesores universitarios. Para este grupo se buscó que uno de los participantes fuera experto en realización de grupos focales. Este grupo se compone de 6 docentes universitarios.
- **GF 7.** Profesores del Área de Derecho y Empresa. Para la realización de este grupo se buscaron participantes que impartieran asignaturas en esta área, independientemente de la edad, el sexo y los años de experiencia. Se procuró que sí se conocieran entre sí. Este grupo se compone de 7 docentes universitarios.
- **GF 8 (Grupo de Expertos):** Se realizó un grupo de expertos, formado por tres informantes. En este caso los participantes no cumplían los criterios de conocerse todos o haber trabajado juntos, sino que el requisito principal era que tuvieran un

amplio conocimiento sobre la creatividad, que estuviesen formados en diferentes disciplinas, y que en su práctica profesional estuviesen vinculados de algún modo con la creatividad. Teniendo en cuenta estos criterios los participantes fueron tres expertos en creatividad procedentes de los siguientes ámbitos: Psicología, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual. Los tres doctores, con trabajos de investigación y experiencias profesionales relacionadas o vinculadas directamente con la creatividad. Uno de los participantes es, además, experto en la realización de grupos focales.

En último lugar, se concretan a continuación los participantes en las *Entrevistas a Profundidad*. Como se señala con anterioridad, en la fase inicial de esta investigación se pretendía realizar un mayor número de entrevistas en profundidad, pero a medida que fue avanzando la investigación y se fueron realizando los análisis se constató que no iba a ser necesario, ya que las categorías estaban ya saturadas. Por ello se determinó oportuno incorporar las aportaciones de la Entrevista 1, que es la entrevista de validación del guión, pues por su estructura y argumentos daba algunas aportaciones y dejaba constancia de la saturación de categorías. El informante en este caso reúne las mismas características que el resto de participantes. Finalmente se realizó una segunda entrevista, para corroborar la saturación de categorías. Se constituyó esta segunda como prueba de contraste, y se escogió a un informante también trabajador en la misma universidad pero con características diferentes al resto de participantes en cuanto al cargo y funciones que desempeña.

## 10. Procedimiento.

Se elaboró una aplicación on-line (*surveymonkey*) de la versión C del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza Universitaria. CACEU (Paredes & Herrán, 2011). Este instrumento se aplicó durante el curso 2011-2012.

Posteriormente se procedió a ponerse en contacto con los participantes: en primer lugar contactando con los directores de área de la Universidad sobre la que se realiza este estudio de caso. Se les mandó unas cartas (ver anexo 15: carta a los directores de área) y se les visitó para explicar la investigación, los objetivos de la misma y la necesaria e importante colaboración tanto de ellos como de los profesores adscritos a cada una de las tres áreas. Una vez obtenida la aprobación de los directores de Área, ellos mismos se encargaron de distribuir la carta dirigida a los profesores universitarios (ver anexo 16: carta a los profesores universitarios), en la que se

explica el cometido de la investigación y que contiene el link a través del cual se puede acceder al cuestionario. Fueron necesarios dos recordatorios para lograr una mayor participación del profesorado. El cuestionario estuvo en activo durante el curso escolar 2011-2012, hasta que se cerró definitivamente y se procedió a volcar los datos en el programa SPSS, para su análisis posterior.

Durante el siguiente curso escolar 2012-2013 se realizaron los grupos focales. La convocatoria se realizó del igual manera, contactando con los directores de área de la universidad para dar cuenta del procedimiento y pedir los permisos oportunos. Posteriormente, a través de correo electrónico, se envió una carta de petición de participación a los docentes (ver anexo 17), donde se mostraban los objetivos de la investigación, las características de la técnica, incluyendo los fines de la misma para la investigación y el compromiso de confidencialidad. Posteriormente se estableció un contacto personal con cada profesor que había confirmado su participación con el fin de facilitar en la medida de lo posible el lugar y momento de realización de cada grupo. Cada grupo focal se grabó en audio (exceptuando uno de ellos se grabaron todos en video también), para su posterior análisis. Finalmente y con el análisis estadístico del cuestionario y el análisis de contenido de los grupos focales analizados, se realizó la Entrevista 2, o entrevista de Contraste.

Tanto al inicio de los grupos focales, como de las entrevistas, se siguió la misma estructura, a modo de consentimiento informado de palabra:

1. Se realizó una breve explicación de la técnica.
2. Se explicó que serían grabados, y que se tratarían los datos de forma confidencial, con fines para la investigación. Que todas sus aportaciones aparecerían de forma anónima en el trabajo.
3. Se recordó el tema para el que habían sido convocados y los tres bloques temáticos que se iban a tratar.
4. Una vez explicados estos aspectos se comenzó a grabar, se planteó el tema y comenzó la discusión, que duró alrededor de una hora y media en casi todos los grupos.



## CAPÍTULO IV

### Análisis de datos

#### 1. Análisis de datos del Cuestionario

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo por medio del paquete estadístico SPSS 19.

Se ha realizado, para dar respuesta a los dos primeros objetivos específicos (*1.1. Explorar el significado de creatividad del profesor; y 1.2. Conocer la incidencia de la creatividad en su actividad docente y formativa*) correspondientes al objetivo general 1: *Conocer cómo entiende la creatividad el profesor universitario, y su incidencia en su actividad docente y formativa*: el análisis descriptivo: media y desviación típica de las dimensiones del cuestionario y de los ítems; el análisis de las diferencias significativas entre los grupos de sujetos según el sexo, la edad, el área de conocimiento, las diferencias según la edad en relación a la experiencia docente (universitaria o en otros niveles). Para dar respuesta al cuarto objetivo específico *1.4. Estudiar de forma crítica la coherencia entre el conocimiento que los profesores universitarios tienen de la creatividad y su actividad docente*), que corresponde también al objetivo general 1, se ha realizado el análisis de correlación entre las escalas y el análisis entre parejas de ítems.

##### 1.1. Resultados

##### 1.1.1. Análisis descriptivo: media y desviación típica de las dimensiones y de los ítems

Con este primer análisis se pretende obtener respuesta a los objetivos específicos de investigación *1.1. Explorar el significado de creatividad del profesor; y 1.2. Conocer la incidencia de la creatividad en su actividad docente y formativa*. Ambos objetivos

correspondientes al objetivo general de investigación 1. *Conocer cómo entiende la creatividad el profesor universitario, y su incidencia en su actividad docente y formativa.* Por ello se ha realizado por un lado el análisis de los índices y por otro de las medidas de tendencia central tanto de las escalas que componen el cuestionario como de cada uno de los ítems de cada escala. Esta primera aproximación a dichos objetivos es general.

Para el análisis de índices se realizó una suma ponderada de los indicadores que utilizamos y se obtuvo un valor total de síntesis. Con dicho valor se ha obtenido información relevante de cada una de las escalas o dimensiones del cuestionario.

Los indicadores que se van a analizar son las dimensiones del cuestionario: Conceptualización de la creatividad; Contexto; Objetivos y contenidos; Formación integral de mis estudiantes; Interacción didáctica; Metodología. Para poder obtener estos índices se ha procedido a transformar los valores de las variables del cuestionario del siguiente modo.

Tabla 1. Valores de las variables

Valor antiguo	Descripción	Valor nuevo	Descripción
1	En total desacuerdo	0-20	Muy bajo
2	Parcialmente en desacuerdo	21-40	Bajo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	41-60	Medio
4	Parcialmente de acuerdo	61-80	Alto
5	Totalmente de acuerdo	81-100	Muy alto

En cuanto a los datos generales observamos que existe una *muy alta valoración* del cuestionario, representado por un 44,6%, seguido de una *alta valoración*, constituida por un 44,6%. Como podemos ver, los docentes que participan en el estudio tiene claros las diferentes dimensiones que componen el cuestionario a nivel general.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de los índice: Escalas generales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 21-40 (Bajo)	2	2,2
	Entre 41-60 (Medio)	5	5,4
	Entre 61-80 (Alto)	41	44,6
	Entre 81-100 (Muy Alto)	41	44,6
	Total	89	96,7
Perdidos	Sistema	3	3,3
Total		92	100,0

Se presentan en la tabla 3 las medidas de tendencia central de las distintas dimensiones recogidas en el Cuestionario. Observamos que en las puntuaciones totales la puntuación media

es de 75,5 y la mediana de 77,4. El valor que más se repite es 82,6 y la dispersión es de 13,366. En general los valores oscilan en un rango amplio de entre un mínimo de 25 y un máximo de 96,4.

Se puede ver en la tabla que la escala de contexto es la que tienen menor puntuación media tiene, 54,0 y con las puntuaciones más dispersas ( $SD=20,2$ ), es decir la más alta de las desviaciones típica. Por tanto hay una mayor dispersión de los casos a lo largo de las puntuaciones de la escala. El resto de los valores se distribuyen entre 71 y 81, siendo el más alto el de la escala interacción didáctica, con una media de 87,1 ( $SD= 17,8$ ). Los datos descriptivos de las diferentes escala se han representado en el gráfico de media, que representa la puntuación media obtenida por la muestra en cada una de las escalas.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las escalas generales

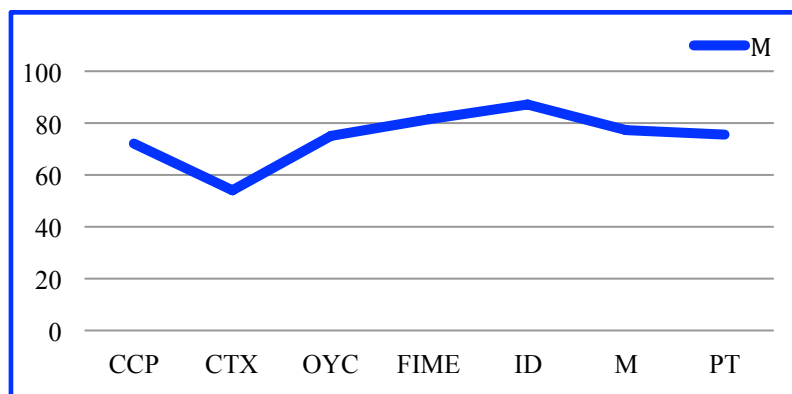
	<i>N</i>	<i>Perdidos</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mo</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
CCP	89	3	72,0	74,6	64,14 <sup>a</sup>	14,5	25	100
CTX	89	3	54,0	57,7	50,00 <sup>a</sup>	20,2	0	100
OYC	89	3	75,0	74,6	100	18,0	25	100
FIME	89	3	81,4	84,0	100	16,1	22,0	100
ID	89	3	87,1	93,5	100	17,8	6,3	100
M	89	3	77,2	78,3	89,14 <sup>a</sup>	15,6	25	100
PT	89	3	75,5	77,4	82,6	13,4	25	96,4

Nota: CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y Contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; M= Metodología; PT= Puntuación total.

\*Existen varias modas y se presenta el menor de los valores.

Los datos descriptivos de las diferentes escalas se han representado en el gráfico de media que se muestra a continuación.

Gráfico 8. Media de las escalas



Nota: M= Media; CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y Contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; M= Metodología; PT= Puntuación total.

Se presentan en la tabla 4 los estadísticos descriptivos de cada escala, con sus ítems o variables que lo componen. En primer lugar vemos los de la escala **conceptualización**.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la escala conceptualización

	<i>N</i>	<i>Perdidos</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mo</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
Ítem 9.	89	3	60,955	75	50	31,747	0	100
ítem 10.	89	3	86,517	100	100	21,339	0	100
Ítem 11.	89	3	52,809	50	75	32,077	0	100
Ítem 12.	89	3	78,652	75	100	24,000	0	100
Ítem 13.	89	3	70,506	75	75	23,099	25	100
Ítem 14.	89	3	83,989	100	100	23,308	0	100
Ítem 15.	89	3	72,753	75	75	22,500	25	100

En los datos generales de la escala de conceptualización (ver tabla 3), se observa que la media es 72,0 y la mediana 74,6, con una desviación típica es 14,5 (es de las escalas con menor dispersión). El valor que más se repite es 64,14 y los datos se distribuyen entre un mínimo de 25 y un máximo de 100.

Analizando ahora los ítems que conforman esta escala podemos observar que la media del ítem 11: *La creatividad está relacionada con la madurez personal* (M=52,8; SD=32,1), es la más baja y tiene una de las más amplias dispersiones; mientras que la media más elevada (M=86,5) se obtiene en el ítem 10: *La creatividad está relacionada con la flexibilidad de pensamiento*, siendo en cambio el que presenta menor dispersión. (SD= 21,4). En general el rango de valores es muy amplio en todos los casos (Min=0; Max=100), es algo menor en el ítem 13 y el ítem 15 (Min=25; Max=100). En los ítems 10, 12 y 14, el valor que más se repite es el 100; y en el 11, 13 y 15 el que más se repite es el 75.

En cuanto al análisis de los índices se puede ver en la tabla 5 que en la escala conceptualización de la creatividad existe una *muy alta valoración* de conceptualización, representada en un 40,2%, seguido de una *alta valoración* constituida por un 41,3%. Esto pone de manifiesto que los docentes universitarios que participan en el estudio tiene claras las cuestiones que matizan las relaciones significativas de la creatividad.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: *Conceptualización de la creatividad*.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 21-40 (Bajo)	2	2,2
	Entre 41-60 (Medio)	12	13,0
	Entre 61-80 (Alto)	38	41,3
	Entre 81-100 (Muy Alto)	37	40,2
	Total	89	96,7
Perdidos	Sistema	3	3,3
Total		92	100,0

Respecto a la escala **contexto**. En los estadísticos descriptivos generales de la escala (ver tabla 3) se puede ver que la mediana es 57,7, y el valor que más se repite es 50. Concretábamos al principio que es la escala que presenta una media menor ( $M=54,0$ ) y una mayor desviación típica ( $SD=20,2$ ). También presenta una gran amplitud en la distribución de los datos ( $Mín=0$ ;  $Máx.=100$ ).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la escala contexto.

	N	Perdidos	M	Mdn	Mo	SD	Mín.	Máx.
Ítem 16.	89	3	52,5	50	50	28,0	0	100
Ítem 17.	89	3	71,1	75	75	24,4	0	100
Ítem 18.	89	3	39,3	25	25	27,4	0	100

El ítem 18 (*Desarrollo la creatividad en la innovación educativa en coordinación con el resto de docentes de otras materias de mi misma titulación y universidad*) es el que presenta una media menor ( $M=39,3$ ), con una desviación típica de 27,4. En este ítem el valor que más se repite es el 25, con una dispersión de un mínimo de 0 y un máximo de 100. Por otra parte el ítem 17 (*Desarrollo la creatividad en la innovación educativa en el aula*) es el que presenta una media mayor ( $M=71,1$ ) y es sin embargo el que presenta una menor dispersión de los datos ( $SD=24,4$ ). Al igual que el ítem 18 vemos que el valor mínimo es 0 y el máximo 100.

En cuanto al análisis de los índices, vemos que los resultados obtenidos en esta escala que hace referencia a las cuestiones relativas a las condiciones y entorno didácticos de la enseñanza de los docentes universitarios, encontramos que dentro de esta escala existe una *valoración muy alta* del contexto, representada por el 50%, y seguida de una *alta valoración*, compuesta por un 28,3%. Vemos por tanto que la valoración muy positiva de esta escala y por tanto de las cuestiones relativas al desarrollo de la creatividad en el entorno docente, y en sus respectivas áreas de trabajo.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: Contexto.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 21-40 (Bajo)	3	3,3
	Entre 41-60 (Medio)	14	15,2
	Entre 61-80 (Alto)	26	28,3
	Entre 81-100 (Muy Alto)	46	50,0
	Total	89	96,7
Perdidos	Sistema	3	3,3
Total		92	100,0

Se presentan los datos de la escala **objetivos y contenidos**. En los estadísticos descriptivos de las escalas generales (ver tabla 3), se observa que esta escala presenta una media de 75,0 y una mediana de 75. El valor que más se repite es 100 y presenta una desviación de 21,1. Los datos se distribuyen entre un mínimo de 25 y un máximo de 100.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la escala objetivos y contenidos

	N	Perdidos	M	Mdn	Mo	SD	Min.	Máx.
Ítem 19.	89	3	80,337	75	100	21,143	25	100
Ítem 20.	89	3	72,472	75	100	25,851	0	100
Ítem 21.	89	3	83,427	100	100	23,820	0	100
Ítem 22.	89	3	78,652	75	75	20,832	25	100
Ítem 23.	89	3	78,090	75	100	24,663	0	100
Ítem 24.	89	3	58,146	75	75	33,873	0	100
Ítem 25.	89	3	76,124	75	100	28,432	0	100

En este caso el ítem 24 (*En mi programación didáctica/guía docente tengo incluida la creatividad como competencia u objetivo a alcanzar por los estudiantes*) es el que presenta una puntuación media menor ( $M=58,1$ ), con la mayor desviación típica ( $SD=33,9$ ). Por otro lado el ítem 21 (*La creatividad es una capacidad esencial para el futuro desempeño profesional de mis alumnos*) es el que presenta una puntuación media mayor ( $M=83,4$ ) con una desviación típica de 23,8, que no es la menor, pero sí de las más bajas. Es el único ítem cuya mediana es 100. Casi todos los ítem presentan un rango de valores de entre 0 y 100, excepto el ítem 19 (*Pienso que “creatividad” y “enseñanza” son dos ámbitos muy relacionados*) y el ítem 22 (*Considero que mi enseñanza favorece la autoindagación, el autoaprendizaje y la autoevaluación*), cuyo valor mínimo es 25.

Los resultados que se obtuvieron en la escala objetivos y contenidos que existe una *media valoración*, representada por un 43,5%, seguida de una *alta valoración*, manifestada por un 26,1%. Por tanto, podemos afirmar que los docentes participantes en el estudio estiman en una *valoración media* en cuanto a que se incluyen cuestiones relativas a la programación, a la competencia creativa y a su complejidad.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: *Objetivos y contenidos*.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 0-20 (Muy Bajo)	4	4,3
	Entre 21-40 (Bajo)	13	14,1
	Entre 41-60 (Medio)	40	43,5
	Entre 61-80 (Alto)	24	26,1
	Entre 81-100 (Muy Alto)	8	8,7
	Total	89	96,7
Perdidos	Sistema	3	3,3
Total		92	100,0

En el análisis de los estadísticos descriptivos de la escala **formación integral de mis estudiantes**, como se mostró anteriormente en la tabla 3, en los datos generales, es una de las escalas que presenta una media mayor ( $M=81,4$ ), con una desviación típica de 16,1. Observamos que en este caso el valor que más se repite es el 100, con una mediana de 84. Y aunque no es de los valores que presenta el rango más amplio ( $Mín=21,88$ ;  $Máx=100$ ), es amplio de todas formas.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la escala *formación integral de mis estudiantes*.

	N	Perdidos	M	Mdn	Mo	SD	Mín.	Máx.
Ítem 26.	89	3	84,83	100	100	21,19	0	100
Ítem 27.	89	3	91,57	100	100	17,65	0	100
Ítem 28.	89	3	87,08	100	100	19,98	0	100
Ítem 29.	89	3	87,64	100	100	20,68	0	100
Ítem 30.	89	3	69,38	75	75	25,21	0	100
Ítem 31.	89	3	69,94	75	75	25,61	0	100
Ítem 32.	89	3	85,11	100	100	23,75	0	100
Ítem 33.	89	3	78,09	75	100	21,91	25	100

Los ítems que presentan una menor puntuación media ( $M=69,9$ ;  $M=69,4$ , respectivamente) son el ítem 31 (*Invito a mis estudiantes a dudar de lo que enseño y aprenden*) y el ítem 30 (*Mi enseñanza se orienta más al dominio de capacidades cognoscitivas –observar, relacionar, inferir...- que de contenidos*). En ambos casos el valor que más se repite es 75, con una mediana de 75 también, y presentan la desviación típica más alta, entorno a 25.

El ítem 27 (*Pretendo favorecer en mis alumnos una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia*) es el que presenta una media mayor ( $M=91,6$ ), y la menor desviación típica ( $SD=20,0$ ).

En general, el valor que más se repite es el 100, excepto en los ítems que hemos señalado al principio, el 30 y 31; y también el 33 (*Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante*). Y exceptuando este último ítem, todos los demás se mueven en un rango muy amplio (Mín.=0; Máx.=100).

Los resultados que se obtuvieron en la escala formación integral de mis estudiantes muestran que existe una alta valoración, representada por un 28,3%, seguida de una muy alta valoración, manifestada por un 58,7%. Por tanto, podemos afirmar que los docentes participantes en el estudio tienen una valoración alta y muy alta en cuanto a que incluyen cuestiones acerca de la finalidad de la enseñanza y su proceso.

Tabla 11. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: Formación integral de mis estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 21-40 (Bajo)	3	3,3
	Entre 41-60 (Medio)	6	6,5
	Entre 61-80 (Alto)	26	28,3
	Entre 81-100 (Muy Alto)	54	58,7
	Total	89	96,7
Perdidos	Sistema	3	3,3
Total		92	100,0

En cuanto a la escala **interacción didáctica**, rescatando los valores de la tabla de estadísticos descriptivos generales, advertimos que –como ya señalamos anteriormente– es la escala que presente una mayor puntuación media ( $M=87,093$ ), con una desviación típica de 17,777. En esta escala el valor que más se repite es 100, con una mediana de 93,5. Y el rango de valores es bastante amplio (Mín.=6,25; Máx.=100).

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la escala interacción didáctica

	N	Perdidos	M	Mdn	Mo	SD	Mín.	Máx.
Ítem 34.	89	3	81,742	75	100	20,904	0	100
Ítem 35.	89	3	92,978	100	100	18,840	0	100
Ítem 36.	89	3	87,921	100	100	21,687	0	100
Ítem 37.	89	3	86,798	100	100	21,015	0	100

El ítem 34 (*Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesto*) es el que presenta la menor puntuación media ( $M=81,7$ ) con una desviación típica de 20,904. Por otro lado, el ítem 35 (*Para mi, la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis estudiantes es muy relevante*) es el que tiene la mayor puntuación media ( $M=93,0$ ), y es el que tiene la puntuación típica más baja ( $SD=18,8$ ).



En todos los ítems el valor que más se repite es 100, y exceptuando al ítem 34 (Mdn=75), el resto de ítems presentan una Mediana de 100. En todos los casos el rango de valores es muy amplio (Mín.=0;Máx.=100).

En el análisis de los índices de esta escala se observa que existe una *muy alta valoración* representada por un 76,1%, seguida de una *alta valoración* que se manifiesta en un 17,4%. Esto nos indica que los docentes que han participado en esta investigación tienen una muy alta valoración en este aspecto y por ello valoran cuestiones relacionadas al clima social en el aula y la comunicación educativa

Tabla 13. Frecuencias y porcentajes de los índice de la escala: Interacción didáctica.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 0-20 (Muy Bajo)	2	2,2
	Entre 21-40 (Bajo)	1	1,1
	Entre 61-80 (Alto)	16	17,4
	Entre 81-100 (Muy Alto)	70	76,1
	Total	89	96,7
Perdidos	Sistema	3	3,3
Total		92	100,0

Finalmente se analizaron los estadísticos descriptivos de la escala **metodología**, que como vimos anteriormente en sus valores generales (ver tabla 3) observamos que presenta una media de 77,156, con una mediana de 78,286. El valor que más se repite en esta escala es 89,14, y es de las escalas que presenta menor dispersión (SD=15,583). Aunque el rango de valores es amplio no es tanto como en otras escalas (Mín.=25;Máx.=100).

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la escala metodología

	N	Perdidos	M	Mdn	Mo	SD	Mín.	Máx.
Ítem 38.	89	3	85,112	100	100	22,838	0	100
Ítem 39.	89	3	74,719	75	100	28,578	0	100
Ítem 40.	89	3	81,742	75	100	21,573	25	100
Ítem 41.	89	3	83,989	75	75	17,373	25	100
Ítem 42.	89	3	69,382	75	75	26,044	0	100
Ítem 43.	89	3	60,674	75	75	24,682	0	100

El ítem 43 (*Sé cómo evaluar la creatividad de mis alumnos*), es el que presenta una puntuación media menor (M=60,7; SD=24,7). En cambio, el ítem 38 (*Considero que es positivo para la preparación de los alumnos proporcionarles espacios de autonomía, tanto presenciales como no presenciales, para su formación intelectual*) es el que tiene una mayor puntuación media (M=85,1; 22,8). En cuanto a la desviación típica el ítem 41 (*Favorezco una*

*creciente motivación del alumno por su conocimiento*) es el que presenta una menor dispersión ( $SD=17,4$ ), y el ítem 39 (*Considero que la enseñanza autoritaria perjudica la creatividad*) es el que muestra una menor dispersión ( $SD=28,6$ ).

En la mitad de los ítems (38, 39 y 40) el valor que más se repite es el 100, y en los otros tres (ítems 41, 42 y 43) el valor que más se repite es el 75. En cuanto a las medianas en todos los ítems es de 75, excepto en el ítem 38 ( $Mdn=100$ ). En el rango de valores todos son muy amplios, menos los ítems 40 (*Desarrollo la comunicación didáctica desde técnicas de enseñanza variadas: exposiciones, interacciones, cooperación, etc.*) y 41 ( $Mín.=25$ ;  $Máx.=100$ ) en el resto de los ítems el rango comprende desde un mínimo de 0 y un máximo de 100.

En los resultados obtenidos en los índices de esta última escala, se aprecia que existe una *muy alta valoración* representada por un 44,6%, seguida de una *alta valoración* manifestada por un 39,1%. Esto nos muestra que los docentes universitarios que han participado en el estudio tienen una *muy alta valoración* en los aspectos relacionados con la metodología, y por tanto incluyen diversas cuestiones sobre el modo de organizar la enseñanza, con el fin de favorecer la formación del alumno.

Tabla 15. Frecuencias y porcentajes de los índices de la escala: Interacción didáctica.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 21-40 (Bajo)	3	3,3
	Entre 41-60 (Medio)	9	9,8
	Entre 61-80 (Alto)	36	39,1
	Entre 81-100 (Muy Alto)	41	44,6
	Total	89	96,7
Perdidos	Sistema	3	3,3
Total		92	100,0

### 1.1.2. Análisis de diferencias significativas entre los grupos de sujetos

Con este segundo análisis se pretende obtener respuesta al objetivos específicos de investigación 1.1. *Explorar el significado de creatividad del profesor*; y 1.2. *Conocer la incidencia de la creatividad en su actividad docente y formativa*. Ambos objetivos correspondientes al objetivo general de investigación 1. *Conocer como entiende la creatividad el profesor universitario, y su incidencia en su actividad docente y formativa*. En este caso, se

pretende un análisis más detallado, para poder ver las diferencias entre los diferentes grupos de sujetos participantes en el estudio.

### A. Diferencias según el sexo

Tabla 16. Prueba *t* estadísticos de grupo.

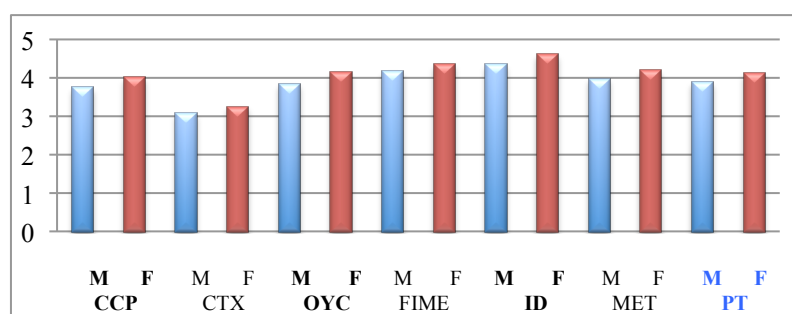
	Sexo	N	M	SD	ET	t	gl	P
CCP	Hombre	37	3,7	,6	,1			
	Mujeres	52	4,0	,6	,08	-2,2	87	<b>,028*</b>
CTX	Hombres	37	3,1	,9	,14			
	Mujeres	52	3,2	,8	,10	1,0	87	,330
OYC	Hombres	37	3,8	,8	,14			
	Mujeres	52	4,1	,6	,08	-1,9	60,25	,062
FIME	Hombres	37	4,2	,7	,10			
	Mujeres	52	4,3	,6	,09	-1,2	87	,221
ID	Hombres	37	4,3	,7	,12			
	Mujeres	52	4,6	,7	,1	-1,8	87	,078
M	Hombres	37	4,0	,6	,11			
	Mujeres	52	4,2	,6	,08	-1,5	87	,129
PT	Hombres	37	3,9	,6	,1			
	Mujeres	52	4,1	,5	,07	-2,1	87	<b>,041*</b>

Nota: CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; M= Metodología; PT= Puntuación total.

\* $p < 0,05$

Podemos observar que existen diferencias significativas en la dimensión de conceptualización ( $t = -2,2$ ;  $p = ,028$ ) y en la puntuación total ( $t = -2,1$ ;  $p = ,041$ ). En ambos casos son las mujeres las que obtienen una puntuación significativamente más alta. Respecto a las demás dimensiones que mide el cuestionario se observa que no existen diferencias significativas en cuanto al sexo.

Gráfico 9. Puntuaciones medias totales de las escalas según sexo.



Nota: M= Masculino; F= Femenino; CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; MET= Metodología; PT= Puntuación total.

Se ha realizado el análisis de cada uno de los ítems en función del sexo, utilizando estadística no paramétrica, que es la más adecuada en este caso por el tamaño muestral. Para la comparación entre dos grupos se ha utilizado la prueba *U de Mann-Whitney* para grupos independientes, para comparar más de dos grupos se ha utilizado la prueba *H de Kuskal-Wallis*, precedida de una prueba de *comparación de Rangos*. Se ha utilizado también los estadísticos *W de Wilcoxon* y *Z*, que se han calculado para asignar el valor de probabilidad al estadístico *U* que no tiene distribución de probabilidad conocida.

Tabla 17. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión conceptualización.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p
ítem 9.	Hombres	37	44,51	1647	944	1647	-0,2	0,878
	Mujeres	52	45,35	2358				
	Total	89						
ítem 10.	Hombres	37	41,57	1538	835	1538	-1,2	0,22
	Mujeres	52	47,44	2467				
	Total	89						
ítem 11.	Hombres	37	41,39	1531,5	828,5	1531,5	-1,1	0,255
	Mujeres	52	47,57	2473,5				
	Total	89						
ítem 12.	Hombres	37	38,09	1409,5	706,5	1409,5	-2,3	<b>0,022*</b>
	Mujeres	52	49,91	2595,5				
	Total	89						
Ítem 13.	Hombres	37	38,34	1418,5	715,5	1418,5	-2,2	<b>0,031*</b>
	Mujeres	52	49,74	2586,5				
	Total	89						
Ítem 14.	Hombres	37	36,12	1336,5	633,5	1336,5	-3,1	<b>0,002**</b>
	Mujeres	52	51,32	2668,5				
	Total	89						
Ítem 15.	Hombres	37	44,55	1648,5	945,5	1648,5	-0,2	0,883
	Mujeres	52	45,32	2356,5				
	Total	89						

\*p<0,05; \*\*p<0,01

En cuanto a las variables que componen la dimensión/escala **conceptualización**, presentada en la tabla 17, se puede observar que en el rango promedio de todos los ítems las mujeres puntúan por encima de los hombres, pero se dan diferencias significativas entre hombres y mujeres, en los ítems 12, 13 y 14. Las mujeres puntúan ligeramente superior a la hora de considerar que *la creatividad está relacionada con la percepción de diversos puntos de vista* ( $z = -2,3$ ;  $p = .022$ ); *ganan creatividad con los años* ( $P = .031 < .05$ ); y también a la hora con considerar que *su propio desarrollo profesional y personal está relacionado con la innovación en su aula y su universidad* ( $z = -3,1$ ;  $p = .002$ ). En este último ítem la diferencia es muy significativa.

Posteriormente analizamos las variables que componen la dimensión/escala **contexto**, en este caso, aunque en el rango promedio las mujeres puntúan ligeramente superiores a los hombre, no presentan diferencias significativas.

Tabla 18. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión contexto.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p
Ítem 16.	Hombres	37	42,82	1584,5	881,5	1584,5	-0,693	0,488
	Mujeres	52	46,55	2420,5				
	Total	89						
Ítem 17.	Hombres	37	40,08	1483	780	1483	-1,627	0,104
	Mujeres	52	48,5	2522				
	Total	89						
Ítem 18.	Hombres	37	45,27	1675	952	2330	-0,086	0,931
	Mujeres	52	44,81	2330				
	Total	89						

En la siguiente tabla de la dimensión/escala **objetivos y contenidos** se observa que en los rangos promedios de todos los ítems las mujeres puntúan superior a los hombre, aunque esta diferencia es significativa en el caso del ítem 19 ( $z = -2,2$ ;  $p = .032$ ), en cuanto que *piensan que “creatividad” y “enseñanza” son dos ámbitos muy relacionados*; y muy significativa en el del ítem 21 ( $z = -2,6$ ;  $p = .008$ ), a la hora de afirmar que *la creatividad es una capacidad esencial para el futuro desempeño profesional de mis alumnos*.

Tabla 19. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión objetivos y contenidos.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p
Ítem 19.	Hombres	37	38,53	1425,5	722,5	1425,5	-2,2	<b>0,032*</b>
	Mujeres	52	49,61	2579,5				
	Total	89						
Ítem 20.	Hombres	37	44,19	1635	932	1635	-0,3	0,794
	Mujeres	52	45,58	2370				
	Total	89						
ítem 21.	Hombres	37	37,35	1382	679	1382	-2,6	<b>0,008**</b>
	Mujeres	52	50,44	2623				
	Total	89						
Ítem 22.	Hombres	37	44,22	1636	933	1636	-0,3	0,796
	Mujeres	52	45,56	2369				
	Total	89						
Ítem 23.	Hombres	37	41,59	1539	836	1539	-1,1	0,261
	Mujeres	52	47,42	2466				
	Total	89						
Ítem 24.	Hombres	37	42,11	1558	855	1558	-0,9	0,361
	Mujeres	52	47,06	2447				
	Total	89						
ítem 25.	Hombres	37	40,51	1499	796	1499	-1,5	0,139
	Mujeres	52	48,19	2506				
	Total	89						

\*p<0,05; \*\*p<0,01

En cuanto a la dimensión/escala **formación integral de mis estudiantes**, se aprecia que en casi todos los ítem las mujeres puntúan ligeramente superior en los rangos promedios, y de forma significativa ( $z = -2,1$ ;  $p = .032$ ) en el caso del ítem 32 (*Una enseñanza activa que atiende a la creatividad permite al alumno llegar lejos en su formación*). Observamos además que en el ítem 31 (*Invito a mis estudiantes a dudar de lo que enseño y aprenden*) son los hombres lo que puntúan ligeramente superior, sin ser esta diferencia significativa.

Tabla 20. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión Formación integral de mis estudiantes.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p
Ítem 26.	Hombres	37	42,27	1564	861	1564	-1,0	0,344
	Mujeres	52	46,94	2441				
	Total	89						
Ítem 27.	Hombres	37	42,22	1562	859	1562	-1,1	0,261
	Mujeres	52	46,98	2443				
	Total	89						
Ítem 28.	Hombres	37	41,16	1523	820	1523	-1,4	0,169
	Mujeres	52	47,73	2482				
	Total	89						
Ítem 29.	Hombres	37	40,61	1502,5	799,5	1502,5	-1,6	0,107
	Mujeres	52	48,13	2502,5				
	Total	89						
Ítem 30..	Hombres	37	42,84	1585	882	1585	-0,7	0,485
	Mujeres	52	46,54	2420				
	Total	89						
Ítem 31.	Hombres	37	48,42	1791,5	835,5	2213,5	-1,1	0,27
	Mujeres	52	42,57	2213,5				
	Total	89						
ítem 32.	Hombres	37	39,07	1445,5	742,5	1445,5	-2,1	<b>0,032*</b>
	Mujeres	52	49,22	2559,5				
	Total	89						
Ítem 33.	Hombres	37	41,88	1549,5	846,5	1549,5	-1,0	0,305
	Mujeres	52	47,22	2455,5				
	Total	89						

\*p<0,05

En la dimensión/escala **interacción didáctica** se puede observar que en todos los ítem las mujeres puntúan ligeramente por encima de los hombres en los rangos promedios; y lo hacen significativamente ( $z = -2,1$ ;  $p = .038$ ) en el caso del ítem 34 (*Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesto*); y muy significativamente ( $z = -2,8$ ;  $p = .005$ ), en el ítem 36 (*Aprovecho las intervenciones creativas de mis alumnos para enriquecer la clase*).

Tabla 21. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión Interacción didáctica.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p
Ítem 34.	Hombres	37	38,86	1438	735	1438	-2,1	<b>0,038*</b>
	Mujeres	52	49,37	2567				
	Total	89						
Ítem 35.	Hombres	37	42,24	1563	860	1563	-1,3	0,203
	Mujeres	52	46,96	2442				
	Total	89						
Ítem 36.	Hombres	37	37,55	1389,5	686,5	1389,5	-2,8	<b>0,005**</b>
	Mujeres	52	50,3	2615,5				
	Total	89						
Ítem 37.	Hombres	37	40,55	1500,5	797,5	1500,5	-1,6	0,109
	Mujeres	52	48,16	2504,5				
	Total	89						

\*p&lt;0,05; \*\*p&lt;0,01

Finalmente se analiza la dimensión/escala **Metodología**, donde se puede ver que los hombres puntúan ligeramente superior en el ítem 39 (*Considero que la enseñanza autoritaria perjudica la creatividad*), aunque la diferencia no es significativa. En los ítems restantes es mayor la puntuación de las mujeres en el rango promedio, siendo significativa en el ítem 38 ( $z = -2,0$ ;  $p = .048$ ), en el que *consideran que es positivo para la preparación de los alumnos proporcionarles espacios de autonomía, tanto presenciales como no presenciales, para su formación intelectual*; y también significativa ( $z = -2,5$ ;  $p = .011$ ), en el ítem 41 (*favorezco una creciente motivación del alumno por su conocimiento*). Se puede ver que existe una diferencia muy significativa ( $z = -3,1$ ;  $p = .002$ ), entre hombre y mujeres en el ítem 40 (*Desarrollo la comunicación didáctica desde técnicas de enseñanza variadas: exposiciones, interacciones, cooperación, etc.*) siendo mayor el rango promedio en las mujeres (tabla 22).

Tabla 22. Pruebas U, W, Z y Rangos. Dimensión Metodología.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p
Ítem 38.	Hombres	37	39,38	1457	754	1457	-2,0	<b>0,048*</b>
	Mujeres	52	49	2548				
	Total	89						
ítem 39.	Hombres	37	46,54	1722	905	2283	-0,5	0,612
	Mujeres	52	43,9	2283				
	Total	89						
Ítem 40.	Hombres	37	35,91	1328,5	625,5	1328,5	-3,1	<b>0,002**</b>
	Mujeres	52	51,47	2676,5				
	Total	89						
Ítem 41.	Hombres	37	37,61	1391,5	688,5	1391,5	-2,5	<b>0,011*</b>
	Mujeres	52	50,26	2613,5				
	Total	89						
Ítem 42.	Hombres	37	44,81	1658	955	1658	-0,1	0,951
	Mujeres	52	45,13	2347				
	Total	89						
Ítem 43.	Hombres	37	43,23	1599,5	896,5	1599,5	-0,6	0,569
	Mujeres	52	46,26	2405,5				
	Total	89						

\*p&lt;0,05; \*\*p&lt;0,01



### B. Diferencias según la edad

Para llevar a cabo este análisis de las diferencias en las puntuaciones que obtienen los diferentes grupos de edad, al comparar más de dos grupos, el estadístico adecuado es el *Análisis de Varianza* y *H de Kruskal-Wallis*. A la hora de interpretar los resultados no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Eso quiere decir que las puntuaciones de los distintos grupos de edad son estadísticamente iguales (ver anexo 18). Una vez realizado en contraste de edad por dimensiones, se procede a realizar la comparación o análisis por ítems. En primer lugar se analiza si las respuestas a los distintos ítems son distintas en función de la edad. Los resultados se presentan en una tabla que recoge Rangos y estadísticos de contraste.

Se analiza en primer lugar la dimensión/escala **conceptualización**. En este caso se puede ver que existen diferencias significativas en función de la edad ( $h = 10,0$ ;  $p = .04$ ), en el ítem 15 (*creo que soy una persona creativa*), presentando una mayor puntuación en el rango promedio los docentes universitarios que tienen 61 años o más. Los que obtienen una menor puntuación en este ítem son los que tienen entre 41 y 50 años (ver la tabla completa en anexo 18).

Tabla 23. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Conceptualización.

	Edad	N	Rango promedio	H	gl	p
Ítem 15.	20-30 años	9	52,67	10,024	4	<b>0,04*</b>
	31-40 años	28	43,84			
	41-50 años	37	38,85			
	51-60 años	12	52,79			
	61 o más años	3	77,5			
	Total	89				

\* $p < 0,05$ ;

En las dimensiones/escalas **contexto, objetivos y contenidos, formación integral de mis estudiantes** no existen diferencias significativas en ninguno de los ítems según los diferentes grupos de edad (ver las tablas en anexo 18).

En cuanto a la dimensión/escala **interacción didáctica**, se puede ver que existen diferencias muy significativas ( $h = 13,5$ ;  $p = .009$ ) en función de la edad en el ítem 37 (*Cuando observo un comportamiento creativo –en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.- lo reconozco o lo refuerzo*). Podemos ver que los grupos de docentes universitarios que obtienen una mayor puntuación en el rango promedio son los que están entre

51-60 años y los de 60 años o más. Los que obtienen la puntuación más baja son los docentes de entre 31 y 40 años (ver tabla completa en anexo 18).

Tabla 24. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Interacción didáctica.

	Edad	N	Rango promedio	H	gl	P
Ítem 37.	20-30 años	9	46,56	13,532	4	<b>0,009**</b>
	31-40 años	28	35,55			
	41-50 años	37	45,08			
	51-60 años	12	61,5			
	61 o más años	3	61,5			
	Total	89				

\*\*p<0,01

Finalmente, analizamos los ítems de la escala/dimensión **metodología**. Observamos que existe una diferencia significativa ( $h = 10,7$ ;  $p = .031$ ) en función de la edad en el ítem 42 (*En mi enseñanza el uso de tecnologías de la información y la comunicación que propongo promueven respuestas creativas de los estudiantes*). Los docentes universitarios de 61 años o más son los que obtienen una mayor puntuación en el rango promedio. Los que menor puntuación presentan son el grupo de docentes de entre 41 y 50 años.

Tabla 25. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Metodología

	Edad	N	Rango promedio	H	gl	P
Ítem 42.	20-30 años	9	52,17	10,673	4	<b>0,031*</b>
	31-40 años	28	40,57			
	41-50 años	37	39,69			
	51-60 años	12	60,71			
	61 o más años	3	67,5			
	Total	89				

\*p<0,05

Para averiguar entre qué grupos se producen las diferencias, se incluyen los contrastes posteriores (tabla 26). Se han calculado pruebas *U de Mann-Whitney* para cada par de grupos de edad. Analizamos tan solo los ítems en los que se han encontrado diferencias significativas o muy significativas.

En la tabla 26 se puede observar que en el ítem 15 (*creo que son una persona creativa*) existen diferencias estadísticamente significativas ( $z = -2,6$ ;  $p = .011$ ) entre las puntuaciones de los sujetos con 20-30 años y los que tienen 61 o más. Para saber qué grupo obtiene las puntuaciones más altas debe observarse la tabla 23 de rangos inicial, en ella puede verse que el grupo de 20-30 años obtiene un rango promedio de 52,67 frente a 77,5 del grupo de 61 años o más. Por tanto, es el grupo de mayor edad el que obtiene las puntuaciones más altas.

En el ítem 37 (*Cuando observo un comportamiento creativo –en el aula, a través de una actividad, en pruebas de examen, etc.- lo reconozco y lo refuerzo*) se producen diferencias significativas ( $z = -2,1$ ;  $p = .035$ ) en las valoraciones del grupo de 20-30 años y el grupo de 51-60 años. Siendo éste último el que obtiene una mayor puntuación en el rango promedio (61,5) (ver tabla completa en anexo 18).

Tabla 26. Prueba de Mann-Whitney; diferencias entre 20-30 años y demás grupos de edad.

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
<b>20-30 vs. 51-60</b>				
CCP Ítem 15.	52,5	97,5	-0,116	0,907
ID Ítem 37.	36	81	-2,103	<b>0,035*</b>
M Ítem 42.	47	92	-0,555	0,579
<b>20-30 vs. 61 o más</b>				
CCP Ítem 15.	7,5	413,5	-2,551	<b>0,011*</b>
ID ítem 37.	18	424	-1,747	0,081
M Ítem 42.	15	421	-1,931	0,053

NOTA= CCP= Conceptualización; ID= Interacción didáctica; M= Metodología.

\* $p < 0,05$

Se analizan a continuación las diferencias que existen entre los docentes universitarios del **grupo de 31-40 años** y el resto de los grupos. En la tabla 27 se observa que en el ítem 37 (*Cuando observo un comportamiento creativo –en el aula, a través de una actividad, en pruebas de examen, etc.- lo reconozco y lo refuerzo*), y en el ítem 42 (*En mi enseñanza el uso de tecnologías de la información y la comunicación que propongo promueven respuestas creativas de los estudiantes*) existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de los sujetos con 31-40 años y los de 51-60 años. En el caso del ítem 37 ( $z = -3,24$ ;  $p = .001$ ) vemos que la diferencia entre estos dos grupos es muy significativa, siendo el grupo de 51-60 años el que obtiene un rango (61,5) superior al del grupo de 31-40 años (35,55). Respecto al ítem 42, observamos que existe una diferencia estadísticamente significativa ( $z = -2,47$ ;  $p = .014$ ), siendo de nuevo en este caso mayor el rango del grupo de 51-60 años (60,61), respecto del grupo de entre 31-40 años (40,57). (Ver tabla completa en anexo 19).

Tabla 27. Prueba de Mann-Whitney; diferencias entre 31-40 años y demás grupos de edad.

	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
<b>31-40 vs. 51-60</b>				
CCP Ítem 15.	131	537	-1,209	0,227
ID Ítem 37.	72	478	-3,243	<b>0,001**</b>
M Ítem 42.	89	495	-2,465	<b>0,014*</b>

NOTA= CCP= Conceptualización; ID= Interacción didáctica; M= Metodología.

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

En la tabla 28 se muestran las diferencias del **grupo de 41-50 años**. Se puede apreciar que en los ítems 37 y 42 también existen diferencias en las puntuaciones de los sujetos con 41-50 años y los de 51-60 años. La tabla de rangos indica que es el grupo de 51-60 años el que obtiene las puntuaciones más altas. Analizando con más detenimiento encontramos que en el *ítem 37* hay una diferencia estadísticamente significativa ( $z = -2,47$ ;  $p = .013$ ), siendo el grupo que presenta un rango mayor el de 51-60 (61,5) respecto del de 41-50 (45,08). En cuanto al *ítem 42*, vemos que hay una diferencia significativa ( $z = -2,54$ ;  $p = .011$ ), siendo de nuevo el grupo de 51-60 años el que presenta mayor rango promedio (60,71) respecto del grupo de 41-50 años (39,69).

Tabla 28. Prueba de Mann-Whitney; diferencias entre 41-50 años y demás grupos de edad.

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	P
<b>41-50 vs. 51-60</b>				
CCP Ítem 15.	156,5	859,5	-1,596	0,11
ID Ítem 37.	138	841	-2,471	<b>0,013*</b>
M Ítem 42.	117	820	-2,548	<b>0,011*</b>

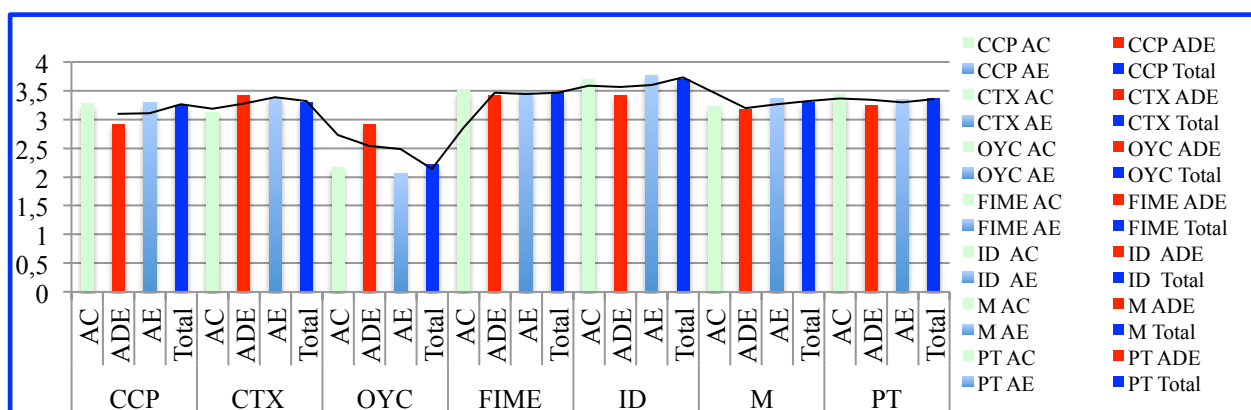
NOTA= CCP= Conceptualización; ID= Interacción didáctica; M= Metodología.

\* $p < 0,05$

### C. Diferencias según el Área de Conocimiento.

En primer lugar analizamos las diferencias en las diferentes dimensiones, empleando la prueba *ANOVA*. Esta variable tiene distribución normal y por eso puede aplicarse este tipo de prueba.

Gráfico 10. Puntuaciones medias para las distintas Áreas de Conocimiento por Escala



Nota: CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; M= Metodología; PT= Puntuación total; AC= Área de Comunicación; ADE= Área de Derecho y Empresa; AE= Área de Educación.

Tabla 29. Tabla de puntuaciones medias para las distintas Áreas de Conocimiento por Escala

		Intervalo de confianza para la media al 95%					
		N	M	SD	ET	LI	LS
CCP	AC	30	3,27	,691	,126	3,01	3,52
	ADE	12	2,92	,996	,288	2,28	3,55
	AE	47	3,30	,749	,109	3,08	3,52
	Total	89	3,24	,769	,082	3,07	3,40
CTX	AC	30	3,13	,776	,142	2,84	3,42
	ADE	12	3,42	,996	,288	2,78	4,05
	AE	47	3,36	,870	,127	3,11	3,62
	Total	89	3,29	,855	,091	3,11	3,47
OYC	AC	30	2,17	,874	,160	1,84	2,49
	ADE	12	2,92	,996	,288	2,28	3,55
	AE	47	2,06	,942	,137	1,79	2,34
	Total	89	2,21	,959	,102	2,01	2,42
FIME	AC	30	3,50	,682	,125	3,25	3,75
	ADE	12	3,42	,996	,288	2,78	4,05
	AE	47	3,47	,776	,113	3,24	3,70
	Total	89	3,47	,770	,082	3,31	3,63
ID	AC	30	3,70	,466	,085	3,53	3,87
	ADE	12	3,42	1,165	,336	2,68	4,16
	AE	47	3,77	,758	,111	3,54	3,99
	Total	89	3,70	,745	,079	3,54	3,85
M	AC	30	3,23	,774	,141	2,94	3,52
	ADE	12	3,17	,937	,271	2,57	3,76
	AE	47	3,36	,764	,111	3,14	3,59
	Total	89	3,29	,786	,083	3,13	3,46
PT	AC	30	3,43	,568	,104	3,22	3,65
	ADE	12	3,25	,866	,250	2,70	3,80
	AE	47	3,34	,731	,107	3,13	3,55
	Total	89	3,36	,695	,074	3,21	3,51

Nota: CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; M= Metodología; PT= Puntuación total; AC= Área de Comunicación; ADE= Área de Derecho y Empresa; AE= Área de Educación.

Tabla 30. ANOVA Escala según Área de Conocimiento

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	P
CCP	Inter-grupos	1,432	2	,716	1,216	,301
	Intra-grupos	50,613	86	,589		
	Total	52,045	88			
CTX	Inter-grupos	1,170	2	,585	,796	,455
	Intra-grupos	63,234	86	,735		
	Total	64,404	88			
OYC	Inter-grupos	7,052	2	3,526	4,104	<b>,020*</b>
	Intra-grupos	73,892	86	,859		
	Total	80,944	88			
FIME	Inter-grupos	,061	2	,030	,050	,951
	Intra-grupos	52,119	86	,606		
	Total	52,180	88			
ID	Inter-grupos	1,167	2	,583	1,053	,353
	Intra-grupos	47,642	86	,554		
	Total	48,809	88			
M	Inter-grupos	,520	2	,260	,415	,662
	Intra-grupos	53,884	86	,627		
	Total	54,404	88			
PT	Inter-grupos	,325	2	,162	,331	,719
	Intra-grupos	42,170	86	,490		
	Total	42,494	88			

Nota: CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; M= Metodología; PT= Puntuación total;

\*p<0,05;

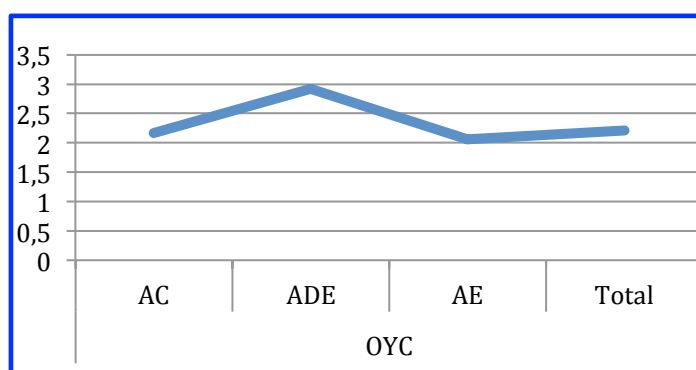
Únicamente se han encontrado diferencias significativas entre las titulaciones en la dimensión de objetivos y contenidos ( $f= 4,10$ ;  $p= .020$ ). Para saber entre qué grupos están esas diferencias debe analizarse la siguiente tabla de contrastes posteriores (*post hoc*). En este caso se ha utilizado el estadístico de *Bonferroni* por ser las varianzas homogéneas, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 31. Contraste posterior del ANOVA por Objetivos y contenidos

Área de Conocimiento		DF	ET	p.	(Post hoc)	
Área de Comunicación	Área de Derecho y Empresa	-,750	,317	,060	-1,52	,02
	Área de Educación	,103	,217	1,000	-,43	,63
Área de Derecho y Empresa	Área de Comunicación	,750	,317	,060	-,02	1,52
	<b>Área de Educación</b>	<b>,853*</b>	<b>,300</b>	<b>,017*</b>	<b>,12</b>	<b>1,58</b>
Área de Educación	Área de Comunicación	-,103	,217	1,000	-,63	,43
	Área de Derecho y Empresa	-	,300	,017	-1,58	-,12

\*p<0,05

Gráfico 11. Puntuaciones medias Objetivos y Contenidos según Área de Conocimiento



En referencia a los objetivos y contenidos, tal y como podemos ver en la tabla 32, existen diferencias estadísticamente significativas ( $P = .017 < .05$ ) entre el área de derecho y empresa ( $M = 2,92$ ;  $SD = .996$ ) y el área de educación ( $M = 2,06$ ;  $SD = .942$ ). Obtiene una media inferior el Área de educación. En el análisis de las diferencias que existen entre las tres Áreas de conocimiento en los ítems que componen cada escala, se han aplicado pruebas no paramétricas, como es la *Prueba de Kruskal-Wallis* (rangos promedios). En la medida que se han ido encontrando diferencias significativas, para saber en qué grupos se dan estas diferencias se ha aplicado la *prueba U de Mann-Whitney* para hacer la comparación por pares.

Respecto a la escala **conceptualización**:

Tabla 32. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Conceptualización.

	Área de Conocimiento	N	Rango promedio	H	gl	p
Ítem 9	AC	30	41,8	1,423	2	0,491
	ADE	12	41,25			
	AE	47	48			
	Total	89				
Ítem 10	AC	30	42,3	17,172	2	0*
	ADE	12	23,08			
	AE	47	52,32			
	Total	89				
Ítem 11	AC	30	41,63	1,138	2	0,566
	ADE	12	50,46			
	AE	47	45,76			
	Total	89				
Ítem 12	AC	30	44,02	7,547	2	0,023*
	ADE	12	28,63			
	AE	47	49,81			
	Total	89				
Ítem 13	AC	30	51,83	4,14	2	0,126
	ADE	12	46,58			
	AE	47	40,23			
	Total	89				

Segunda Parte: Estudio de Caso

	Área de Conocimiento	N	Rango promedio	H	gl	p
Ítem 14	AC	30	44,73	9,908	2	<b>0,007**</b>
	ADE	12	26,54			
	AE	47	49,88			
	Total	89				
Ítem 15	AC	30	48,65	1,567	2	0,457
	ADE	12	38,58			
	AE	47	44,31			
	Total	89				

AC= Área de Comunicación; ADE= Área de Derecho y Empresa; AE= Área de Educación.

\*p<0,05; \*\*p<0,01

En este caso se observa que varios ítems presentan una diferencia estadísticamente significativa en función del área de conocimiento. En primer lugar observamos esa diferencia ( $h= 17,17$ ;  $p= 0$ ) y por tanto muy significativa, en el ítem 10 (*La creatividad está relacionada con la flexibilidad de pensamiento*), siendo el área que presenta un mayor rango promedio (52,32) la de educación. En segundo lugar encontramos una diferencia significativa ( $h= 7,55$ ;  $p= .023$ ) en el ítem 12 (*La creatividad está relacionada con la percepción de diversos puntos de vista*), en este caso vuelve a ser el área de educación la que presenta un mayor rango promedio (49,81). Finalmente, en esta escala, encontramos una diferencia muy significativa ( $h= 9,90$ ;  $p= .007$ ) en el ítem 14 (*Considero que mi propio desarrollo profesional y personal está relacionado con la innovación en mi aula y en mi universidad*). De nuevo es el área de educación la que obtiene un mayor rango promedio (49,88).

Al existir diferencias entre los grupos, pues la probabilidad asociada al estadístico está en los casos analizados por debajo de .05, debemos ver entre qué grupos se producen esas diferencias, y para ello aplicamos la *prueba U de Mann-Whitney*, para cada par de grupos que se encuentran a continuación.

Tabla 33. Prueba U de Mann-Whitney para cada par de grupos. Ítems 10, 12 y 14.

		U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p
Comunicación vs. Derecho y Empresa	Ítem 10	95	173	-2,58	<b>0,01*</b>
	Ítem 12	108,5	186,5	-2,234	<b>0,025*</b>
	Ítem 14	103	181	-2,355	<b>,019*</b>
Comunicación vs. Educación	Ítem 10	539	1004	-2,136	<b>0,033*</b>
	Ítem 12	604	1069	-1,151	0,25
	Ítem 14	620	1085	-1,036	0,3
Educación vs. Derecho y Empresa	Ítem 10	104	182	-4,005	<b>0**</b>
	Ítem 12	157	235	-2,534	<b>0,011*</b>
	Ítem 14	137,5	215,5	-3,072	<b>0,002**</b>

\*p<0,05; \*\*p<0,01



Los resultados nos indican que sí existen diferencias significativas en los tres ítems de la escala de conceptualización (10, 12 y 14) entre grupos. Analizando cada par de grupos observamos que entre las áreas de **Comunicación y Derecho y Empresa** existen diferencias significativas en los tres ítems, en el *ítem 10* ( $z = -2,58$ ;  $p = .01$ ) donde obtiene un mayor rango promedio el Área de Comunicación (42,3) respecto del área de Derecho y Empresa (23,08). En el caso del *ítem 12* ( $z = -2,23$ ;  $p = .025$ ) también hay una diferencia significativa, obteniendo de nuevo un mayor rango promedio el Área de Comunicación (44,02) respecto del Área de Derecho y Empresa. Respecto al *ítem 14* ( $z = 2,36$ ;  $p = .019$ ) también vemos una diferencia estadísticamente significativa, presentando un mayor rango promedio el Área de Comunicación (44,73), respecto del Área de Derecho (26,54).

En cuanto al análisis de diferencias entre las áreas de **Comunicación y Educación**, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas solo en el *ítem 10* ( $z = -2,13$ ;  $p = .033$ ), siendo el área que presenta un mayor rango promedio la de Educación (52,32) respecto del área de Comunicación (42,3).

Finalmente analizamos las diferencias entre las áreas de **Educación y Derecho y Empresa**, donde observamos que existen diferencias estadísticamente significativas en los tres ítems. En el *ítem 10* ( $z = -4,01$ ;  $p = 0$ ) la diferencia es muy significativa, obteniendo un mayor rango promedio el Área de Educación (52,32) por encima del Área de Derecho y Empresa (42,3). En cuanto al *ítem 12* ( $z = -2,53$ ;  $p = .011$ ), la diferencia es significativa, siendo el Área de Educación (49,81) la que obtiene un mayor rango promedio, sobre el Área de Derecho y Empresa (28,63). Finalmente, analizando el *ítem 14* ( $z = -3,1$ ;  $p = .002$ ) observamos que la diferencia es muy significativa. De nuevo en este ítem vemos que obtiene un mayor rango promedio el Área de Educación (49,88) por encima del Área de Derecho y Empresa (26,54).

En cuanto a la escala **Contexto** observamos que existen diferencias estadísticamente significativas en los *ítems 16* (*considero que las condiciones de enseñanza de mi universidad favorecen el desarrollo de la creatividad de los alumnos*) y *18* (*Desarrollo la creatividad en la innovación educativa en coordinación con el resto de docentes de otras materias de mi misma titulación y universidad*). Respecto al primer ítem, el 16, vemos en la tabla que existe una diferencia significativa ( $h = 6,93$ ;  $p = .031$ ), siendo el área de Derecho y Empresa la que tiene mayor rango promedio (61,96). En relación al *ítem 18*, observamos que existe una diferencia estadísticamente muy significativa ( $h = 11,44$ ;  $p = .003$ ), siendo el área de Derecho y Empresa la que obtiene un mayor rango promedio (67,33).

Tabla 34. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Contexto.

	Área de Conocimiento	N	Rango promedio	H	gl	P
Ítem 16	AC	30	45	6,937	2	<b>0,031*</b>
	ADE	12	61,96			
	AE	47	40,67			
	Total	89				
Ítem 17	AC	30	42,35	0,665	2	0,717
	ADE	12	48,46			
	AE	47	45,81			
	Total	89				
Ítem 18	AC	30	43,5	11,436	2	<b>0,003**</b>
	ADE	12	67,33			
	AE	47	40,26			
	Total	89				

AC= Área de Comunicación; ADE= Área de Derecho y Empresa; AE= Área de Educación.

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Viendo por tanto que sí existen diferencias entre los grupos se analiza a continuación entre qué grupos se producen esas diferencias, mediante la *prueba U de Mann-Withney*, para cada par de grupos que se encuentran a continuación:

Tabla 35. Prueba U de Mann-Withney para cada par de grupos. Ítems 16 y 18

		U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p
Comunicación vs.	Ítem 16	115,5	580,5	-1,861	0,063
Derecho y Empresa	Ítem 18	82,5	547,5	-2,834	<b>0,005**</b>
Comunicación vs.	Ítem 16	640,5	1768,5	-0,696	0,486
Educación	Ítem 18	652,5	1780,5	-0,571	0,568
Educación vs.	Ítem 16	143	1271	-2,715	<b>0,007**</b>
Derecho y Empresa	Ítem 18	111,5	1239,5	-3,315	<b>0,001**</b>

\*\*p<0,01

Los resultados indican que sí existen diferencias significativas en estos dos ítems de la escala de contexto (16 y 18) entre grupos. Analizando cada par de grupos se puede ver que entre las áreas de **Comunicación y Derecho y Empresa** existen diferencias estadísticamente significativas ( $z = -2,83$ ;  $p = .005$ ) en el *ítem 18*, siendo el Área de Derecho y empresa la que obtiene un mayor rango promedio (67,33), frente al Área de Comunicación cuyo rango promedio es de 43,5.

Observamos que no existen diferencias significativas entre las **Áreas de Comunicación y Educación**.

En cuanto a las **Áreas de Educación y Derecho y Empresa** existen en ambos casos diferencias estadísticamente muy significativas. Observamos por un lado el *ítem 16* ( $z = -2,71$ ;  $p = .007$ ) en cuyo caso presenta un mayor rango promedio el Área de Derecho y Empresa (61,96) respecto al Área de Educación (40,67). Por otro lado vemos que en el *ítem 18* ( $z = -3,32$ ;  $p = .001$ ), el Área que obtiene mayor rango promedio es la de Derecho y Empresa (67,33) respecto a la de Educación (40,26).

En el caso de las restantes escalas (Objetivos y contenidos; Formación integral de mis estudiantes; y metodología) no existen diferencias significativas en ninguno de los ítems (ver anexo 18).

#### *D. Diferencias según la edad en relación a la experiencia docente (en el nivel universitario y en el nivel no universitario).*

Tanto la edad como la experiencia docente (tanto en el nivel universitario como en los no universitarios) son variables ordinales. El coeficiente de correlación adecuado es *Rho de Spearman*.

Tabla 36. Tabla de correlación Rho de Spearman. Edad y experiencia docente.

	Experiencia docente en el nivel universitario	Experiencia docente en niveles educativos no universitarios
Edad	0,568**	0,207*

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

El estudio de correlación muestra una relación significativa entre la edad y las dos variables de experiencia docente. La correlación es mayor entre la edad y la experiencia en niveles universitarios, alcanzando un valor de 0,568. Esta relación es menos intensa con la experiencia docente en niveles no universitarios, cuyo índice de correlación se sitúa en 0,2.

En la tabla 37 se presenta la correlación *Rho de Spearman* entre la experiencia docente (nivel universitario) y las puntuaciones de las diferentes dimensiones, obteniendo los resultados que detallamos a continuación:

Tabla 37. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) y dimensiones o escalas.

	<i>ED(nivel universitario)</i>	<i>CCP</i>	<i>CTX</i>	<i>OYC</i>	<i>FI</i>	<i>ID</i>	<i>M</i>	<i>PT</i>
ED (nivel universitario)	-	,114	,007	,077	,195	,110	,209*	,148

NOTA= ED= Experiencia docente; CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FI= Formación integral; ID= Interacción didáctica; M= Metodología; PT= Puntuación total.  
\*p<0,05;

Se puede observar que únicamente existen correlaciones estadísticamente significativas entre experiencia docente (nivel universitario) y la escala/dimensión **Metodología**. Analizando concretamente esta dimensión observamos en la siguiente tabla que los ítems que presentan una correlación significativa son el 38 (*Considero que es positivo para la preparación de los alumnos proporcionarles espacios de autonomía, tanto presenciales como no presenciales, para su formación intelectual*); y el ítem 42 (*En mi enseñanza el uso de tecnologías de la información y la comunicación que propongo promueven respuestas creativas de los estudiantes*). Estos resultados nos confirman que a mayor experiencia docente en el nivel universitario mayor consideración en cuanto a aspectos metodológicos, especialmente en relación a la consideración del tipo de enseñanza autoritaria como perjudicial, como al uso de las tecnologías de la información como beneficiosas.

Tabla 38. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) e ítems de la Escala Metodología.

	<i>ED(nivel universitario)</i>	<i>Ítem 38</i>	<i>Ítem 39</i>	<i>Ítem 40</i>	<i>Ítem 41</i>	<i>Ítem 42</i>	<i>Ítem 43</i>
ED (nivel universitario)	-	,214*	0,141	0,115	0,023	,240*	0,06

NOTA= ED= Experiencia docente  
\*p<0,05;

Igualmente se ha ido analizando la correlación entre la experiencia docente (nivel universitario) y el resto de las dimensiones en cada uno de sus ítems. A continuación se destacan sólo aquellas en las que sí se han encontrado correlaciones significativas.

Tabla 39. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) y Ítems de la Escala Conceptualización.

<i>ED(nivel universitario)</i>	<i>Ítem 9</i>	<i>Ítem 10</i>	<i>Ítem 11</i>	<i>Ítem - 12.</i>	<i>Ítem 13</i>	<i>Ítem 14</i>	<i>Ítem 15</i>	
ED(nivel universitario)	-	0,132	<b>,321**</b>	-0,102	0,16	-0,012	0,066	0,031

NOTA= ED= Experiencia docente

\*\*p<0,01

En el caso de los ítems de la escala **Conceptualización** se puede observar que sí existe una correlación estadísticamente significativa entre la experiencia docente a nivel universitario y el ítem 10. Por lo que podemos afirmar que a mayor experiencia en este nivel educativo en mayor medida se considera que *la creatividad está relacionada con la flexibilidad de pensamiento*.

Encontramos correlaciones estadísticamente significativas también en la escala **Formación integral de mis estudiantes**, en el ítem 28 y el 29, como se puede ver en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 40. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) y Ítems de la Escala Formación integral de mis estudiantes.

<i>ED (nivel universitario)</i>	<i>Ítem 26</i>	<i>Ítem 27</i>	<i>Ítem 28</i>	<i>Ítem 29</i>	<i>Ítem 30</i>	<i>Ítem 31</i>	<i>Ítem 32</i>	<i>Ítem 33</i>	
ED(nivel universitario)	-	0,093	0,171	<b>,232*</b>	<b>,215*</b>	0,117	0,012	0,152	0,198

NOTA= ED= Experiencia docente

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Esto nos indica que a mayor experiencia a nivel universitario más de acuerdo está el propio docente en que, por un lado (ítem 28) *fomenta en sus alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajan*, y por otro (ítem 29) en que el docente *pretende preparar a sus alumnos para su mejora personal, social y de la humanidad*.

En las escalas restantes: Contexto, Objetivos y Contenidos, e Interacción didáctica no se ha encontrado ninguna correlación estadísticamente significativa entre la experiencia docente a nivel universitario y los ítems que conforman cada una de las escalas/dimensiones (ver anexo 18).

Por otro lado, se ha estudiado la correlación *Rho de Spearman* entre **la experiencia docente (nivel no universitario)** y las puntuaciones de las diferentes dimensiones, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 41. Tabla de correlación *Rho de Spearman*. Experiencia docente (nivel no universitario) y las puntuaciones de las escalas/dimensiones.

	<i>ED (nivel no universitario)</i>	<i>CCO</i>	<i>CTX</i>	<i>OYC</i>	<i>FI</i>	<i>ID</i>	<i>M</i>	<i>PT</i>
ED (nivel no universitario)	-	,049	-,088	,029	-,025	,036	,002	,008
NOTA= ED= Experiencia docente; CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FI=Formación integral; ID= Interacción didáctica; M= Metodología; PT= Puntuación total.								

Como se puede observar no se han encontrado correlaciones significativas entre experiencia docente (nivel no universitario) y las puntuaciones de las diferentes dimensiones o escalas que componen el cuestionario. Sin embargo, cuando realizamos las correlaciones de la experiencia docente (nivel no universitario) y los ítems que componen cada una de las dimensiones nos encontramos con los siguientes resultados:

En la escala **Conceptualización** se puede observar que a mayor experiencia docente en niveles educativos no universitarios mas de acuerdo está el docente en que *considera que su propio desarrollo profesional y personal está relacionado con la innovación en su aula y su universidad* (ítem 14).

Tabla 42. Tabla de correlación *Rho de Spearman*. Experiencia docente (nivel no universitario) y Ítems de la Escala Conceptualización.

	<i>ED (niveles no universitarios)</i>	<i>Ítem 9</i>	<i>Ítem 10</i>	<i>Ítem 11</i>	<i>Ítem 12</i>	<i>Ítem 13</i>	<i>Ítem 14</i>	<i>Ítem 15</i>
ED (niveles no universitarios)	-	0,051	0,073	0,01	0,03	-0,001	<b>,252*</b>	-0,026

\*p<0,05

En los ítems de las escalas restantes: Contexto, Objetivos y contenidos, Formación integral de mis estudiantes, Interacción didáctica y metodología, no se encuentran correlaciones estadísticamente significativas (ver anexo 18).

### 1.1.3. Análisis de correlación entre las escalas

Este análisis se realiza para intentar dar respuesta al objetivo específico 1.4. *Estudiar de forma crítica la coherencia entre el conocimiento que los profesores universitarios tienen de la creatividad y su actividad docente*, que corresponde al objetivo general 1. *Conocer como entiende la creatividad el profesor universitario y su incidencia en su actividad docente y formativa.*

Por tratarse de variables cuantitativas, y ser el tamaño muestral mayor de 30 casos, se ha determinado utilizar el estadístico *r* de Pearson.

Tabla 43. Tabla de correlación *r* de Pearson entre las dimensiones.

	CCP	CTX	OYC	FIME	ID	M
CCP	-	0,256*	0,708**	0,535**	0,487**	0,576**
CTX		-	0,416**	0,212*	0,146	0,408**
OYC			-	0,666**	0,575**	0,688**
FIME				-	0,760**	0,739**
ID					-	0,780**
M						-

NOTA= CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; M= Metodología.

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Se puede observar en la tabla 43 que la correlación entre Interacción didáctica y Metodología es de 0,780, con un nivel de confianza del 99%, es el mas alto de todos. Le siguen, Formación integral de mis estudiantes e Interacción didáctica, con un 0,760 y un nivel de confianza también del 99%; Formación integral de mis estudiantes y Metodología con un 0,739 y ese mismo nivel de confianza; Conceptualización y Objetivos y contenidos, con un 0,708 y ese mismo nivel de confianza.

La correlación entre conceptualización y contexto es igual a 0,256. Es un coeficiente significativo con un nivel de confianza del 95%. Igualmente se puede observar que Contexto y Formación integral de mis estudiantes presentan una correlación de 0,212, cociente significativo, con un nivel de confianza también del 95%. La única correlación que no muestra significatividad es la de Contexto con Interacción didáctica, que es de 0,146. El resto de dimensiones, o escalas, presentan correlaciones significativas con un nivel de confianza del 99%.

Se analizan a continuación las correlación entre grupos o escalas a través de tablas de contingencia, mostrando los valores por medio de porcentajes.

Tabla 44. Tabla de contingencia: Conceptualización \* Contexto

CONCEPTUALIZACIÓN	CONTEXTO				Total
	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)	2,2%				2,2%
Entre 41-60 (Medio)		5,6%	3,4%	4,5%	13,5%
Entre 61-80 (Alto)		6,7%	18,0%	18,0%	42,7%
Entre 81-100 (Muy Alto)	1,1%	3,4%	7,9%	29,2%	41,6%
Total	3,4%	15,7%	29,2%	51,7%	100,0%

En esta tabla 44, se puede ver que en la escala **Conceptualización** existe una correlación positiva entre Conceptualización y Contexto. Ambas presentan una *muy alta valoración* reflejada en un 29,2%. Observamos también que otro 18% de los que realizan una *muy alta valoración* de la escala Contexto correlaciona con una *alta valoración* en la escala Conceptualización. Por tanto, a más alta valoración que el docente tiene respecto a la conceptualización o a las cuestiones que matizan las relaciones significativas de la creatividad, más altas serán las condiciones y entornos didácticos de su enseñanza. En este caso la correlación *r de Pearson* es de 0,256.

En esta misma escala de Conceptualización, se puede observar en la tabla 45 que hay también una correlación con la escala Objetivos y contenidos. Un 21,3% de *muy alta valoración* de la creatividad y una *media valoración* de los objetivos y contenidos. El 15,7% es de *alta valoración* para ambos grupos. Esto nos indica que a mayor conceptualización de la creatividad mayores son los objetivos, la programación y la competencia creativa en su complejidad. La correlación *r de Pearson* en este caso es de 0,708.

Tabla 45. Tabla de contingencia: Conceptualización \* Objetivos y contenidos

CONCEPTUALIZACIÓN	OBJETIVOS Y CONTENIDOS					Total
	Entre 0-20 (Muy Bajo)	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)		2,2%				2,2%
Entre 41-60 (Medio)		1,1%	9,0%	2,2%	1,1%	13,5%
Entre 61-80 (Alto)	2,2%	7,9%	14,6%	15,7%	2,2%	42,7%
Entre 81-100 (Muy Alto)	2,2%	3,4%	21,3%	9,0%	5,6%	41,6%
Total	4,5%	14,6%	44,9%	27,0%	9,0%	100,0%



Continuando con esta misma escala, se puede observar en la tabla 46 que en un 28,1% hay una *muy alta valoración* en ambas escalas. A esto se le añade el 25,8% de *muy alta valoración* en Formación integral de mis estudiantes que presentan una *alta valoración* en Conceptualización. Por último observamos que hay una *alta valoración* en ambos casos en un 12,4%. Esto indica en la medida que los docentes tienen una mayor conceptualización del mismo modo es mayor la finalidad de la enseñanza en su proceso, la búsqueda de lograr una madurez y aprendizaje formativo en los alumnos. La correlación *r de Pearson* en estas escalas es de 0,535.

Tabla 46. Tabla de contingencia: Conceptualización \* Formación integral de mis estudiantes.

CONCEPTUALIZACIÓN	FORMACIÓN INTEGRAL DE MIS ESTUDIANTES				Total
	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)	2,2%				2,2%
Entre 41-60 (Medio)			6,7%	6,7%	13,5%
Entre 61-80 (Alto)	1,1%	3,4%	12,4%	25,8%	42,7%
Entre 81-100 (Muy Alto)		3,4%	10,1%	28,1%	41,6%
Total	3,4%	6,7%	29,2%	60,7%	100,0%

A continuación, en la tabla 47, se aprecia como en un 36% se obtiene una *muy alta valoración* en ambas escalas. A esto hay que añadir el 32,6% de *alta valoración* en Conceptualización y *muy alta valoración* en Interacción didáctica. Estos resultados nos indican que cuando es *alta* la conceptualización de la creatividad se valora como *muy alto* el clima social del aula. Por tanto la comunicación educativa, la confianza en los alumnos y el aprovechamiento de la creatividad tendrán *muy alta valoración*. La correlación *r de Pearson* para estas escalas es de 0,487.

Tabla 47. Tabla de contingencia: Conceptualización \* Integración didáctica.

CONCEPTUALIZACIÓN	INTERACCIÓN DIDÁCTICA				Total
	Entre 0-20 (Muy Bajo)	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)	1,1%	1,1%			2,2%
Entre 41-60 (Medio)			3,4%	10,1%	13,5%
Entre 61-80 (Alto)	1,1%		9,0%	32,6%	42,7%
Entre 81-100 (Muy Alto)			5,6%	36,0%	41,6%
Total	2,2%	1,1%	18,0%	78,7%	100,0%

Existe una *muy alta valoración* en ambas escalas en un 23,6%, podemos añadir a este porcentaje el 19,1% que obtiene una *muy alta valoración* en la escala Metodología, la obtiene *alta* en Conceptualización. Por otro lado vemos que en un 18% hay una *alta valoración* en ambas escalas. Estos datos sugieren que cuando sea *alta* la valoración de la creatividad será

mejor *valorada (muy alta)* tanto la metodología como el modo de organizar la enseñanza, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y así fomentar una mayor motivación del alumno por su conocimiento, el uso de tecnologías de la información y las actividades creativas. La correlación *r de Pearson* en este caso es de 0,576.

Tabla 48. Tabla de contingencia: Conceptualización \* Metodología.

CONCEPTUALIZACIÓN	METODOLOGÍA				Total
	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)	2,2%				2,2%
Entre 41-60 (Medio)		1,1%	9,0%	3,4%	13,5%
Entre 61-80 (Alto)	1,1%	4,5%	18,0%	19,1%	42,7%
Entre 81-100 (Muy Alto)		4,5%	13,5%	23,6%	41,6%
Total	3,4%	10,1%	40,4%	46,1%	100,0%

En cuanto a la escala **Contexto** respecto al resto de las escalas se pueden observar los siguientes resultados:

En primer lugar se analiza Contexto respecto a la escala Objetivos y Contenidos. Observamos que del 42,8% que valoran como *muy alta* la escala Contexto, un 25,8% valoran como *media* la escala Objetivos y contenidos; y un 16,9% con *alta valoración*. Esto indica que cuando el docente valora *alto* el contexto, así como las condiciones de enseñanza en la universidad, conciben *media* y *alta* la creatividad y la enseñanza como ámbitos relacionados, por lo que programan las clases con flexibilidad. La correlación *r de Pearson* es de 0,416.

Tabla 49. Tabla de contingencia: Contexto \* Objetivos y Contenidos.

CONTEXTO	OBJETIVOS Y CONTENIDOS					Total
	Entre 0-20 (Muy Bajo)	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)		3,4%				3,4%
Entre 41-60 (Medio)	1,1%	4,5%	5,6%	4,5%		15,7%
Entre 61-80 (Alto)	3,4%	5,6%	13,5%	5,6%	1,1%	29,2%
Entre 81-100 (Muy Alto)		1,1%	25,8%	16,9%	7,9%	51,7%
Total	4,5%	14,6%	44,9%	27,0%	9,0%	100,0%

En la correlación entre Contexto y Formación integral de mis estudiantes, se puede ver que existe un 37,1% de *muy alta valoración* en ambos grupos. Otro 16,9% de *muy alta valoración* en Formación Integral, es *alta* en Contexto; y en un 13,5% de *muy alta valoración* en Contexto, es *alta* en Formación Integral. Esto indica que cuando existe una *muy alta valoración* en el contexto de las condiciones de enseñanza en la universidad, se valora como *muy alto* todo aquello que está relacionado con la promoción de la formación integral de los

estudiantes, una preparación y mejora personal, social y humana. La correlación *r de Pearson* es de 0,212.

Tabla 50. Tabla de contingencia: Contexto \* Formación integral de mis estudiantes.

CONTEXTO	FORMACIÓN INTEGRAL DE MIS ESTUDIANTES				Total
	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)	2,2%		1,1%		3,4%
Entre 41-60 (Medio)	1,1%	3,4%	4,5%	6,7%	15,7%
Entre 61-80 (Alto)		2,2%	10,1%	16,9%	29,2%
Entre 81-100 (Muy Alto)		1,1%	13,5%	37,1%	51,7%
Total	3,4%	6,7%	29,2%	60,7%	100,0%

Continuando con la escala de Contexto, se puede apreciar que correlacionándola con Interacción Didáctica vemos que existe un 24,7% que tiene una *alta valoración* en Contexto y *muy alta valoración* en Interacción. Observamos a demás que cuenta con un 47,2% de *muy alta valoración* en ambos grupos. Por tanto se puede afirmar que cuanto más *alto* se valora el contexto, lo mismo que las condiciones de enseñanza en la universidad, se valorará como *muy alta* todo lo que promueva la confianza del docente con el grupo, y que fomente la cordialidad así como un clima que enriquezca la enseñanza y la creatividad. La Correlación *r de Pearson* es de 0,146.

Tabla 51. Tabla de contingencia: Contexto \* Interacción Didáctica.

CONTEXTO	INTERACCIÓN DIDÁCTICA				Total
	Entre 0-20 (Muy Bajo)	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)	1,1%	1,1%	1,1%		3,4%
Entre 41-60 (Medio)	1,1%		7,9%	6,7%	15,7%
Entre 61-80 (Alto)			4,5%	24,7%	29,2%
Entre 81-100 (Muy Alto)			4,5%	47,2%	51,7%
Total	2,2%	1,1%	18,0%	78,7%	100,0%

Se puede observar una correlación significativa entre Contexto y Metodología. La tabla de contingencia nos muestra que un 33,7% posee una *muy alta valoración* en ambos grupos. También se aprecia que un 16,9% de los que muestran una *muy alta valoración* en Contexto, presentan una *alta valoración* en Metodología; y un 12,4% de *alta valoración* en Contexto y *muy alta valoración* en Metodología. Estos valores indican que si la valoración del contexto y las condiciones de enseñanza en la universidad son *altas o muy altas*, en consecuencia se valorará como *muy alta o alta* toda la actividad que se proporcione a los alumnos, así como los espacios de autonomía, el uso de técnicas variadas de enseñanza y la promoción de la creatividad. La Correlación *r de Pearson* en este caso es 0,408.

Tabla 52. Tabla de contingencia: Contexto \* Metodología.

CONTEXTO	METODOLOGÍA				Total
	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)	2,2%		1,1%		3,4%
Entre 41-60 (Medio)	1,1%	5,6%	9,0%		15,7%
Entre 61-80 (Alto)		3,4%	13,5%	12,4%	29,2%
Entre 81-100 (Muy Alto)		1,1%	16,9%	33,7%	51,7%
Total	3,4%	10,1%	40,4%	46,1%	100,0%

Una vez analizadas las dos primeras escalas respecto a las demás, se procede al análisis de las correlaciones obtenidas en el grupo o escala **Objetivos y Contenidos**. En primer lugar la correlación se establece con la escala Formación integral de mis estudiantes. La tabla de contingencia nos muestra que del 50,6% de *muy alta valoración* en la Formación integral de mis estudiantes, el 27% es de *valoración media* de Objetivos y contenidos, el 14,6% de *alta valoración*, y tan solo el 9% de *muy alta valoración*. La Correlación *r de Pearson* es del 0,666.

Tabla 53. Tabla de contingencia: Objetivos y Contenidos \* Formación integral de mis estudiantes.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS	FORMACIÓN INTEGRAL DE MIS ESTUDIANTES				Total
	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 0-20 (Muy Bajo)		1,1%	1,1%	2,2%	4,5%
Entre 21-40 (Bajo)	2,2%	1,1%	3,4%	7,9%	14,6%
Entre 41-60 (Medio)		1,1%	16,9%	27,0%	44,9%
Entre 61-80 (Alto)	1,1%	3,4%	7,9%	14,6%	27,0%
Entre 81-100 (Muy Alto)				9,0%	9,0%
Total	3,4%	6,7%	29,2%	60,7%	100,0%

En la siguiente tabla de contingencia, donde se analiza la correlación entre Objetivos y contenidos respecto de Interacción didáctica, observamos que un 58,6% de *muy alta valoración* en Interacción didáctica, en un 37,1% es *media* la valoración en Objetivos y Contenidos, en un 20,2% *es alta*, y en un 9% *muy alta*. La Correlación *r de Pearson* en este caso es de 0,575.

Tabla 54. Tabla de contingencia: Objetivos y Contenidos \* Interacción didáctica.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS	INTERACCIÓN DIDÁCTICA				Total
	Entre 0-20 (Muy Bajo)	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 0-20 (Muy Bajo)				4,5%	4,5%
Entre 21-40 (Bajo)	1,1%	1,1%	4,5%	7,9%	14,6%
Entre 41-60 (Medio)			7,9%	37,1%	44,9%
Entre 61-80 (Alto)	1,1%		5,6%	20,2%	27,0%
Entre 81-100 (Muy Alto)				9,0%	9,0%
Total	2,2%	1,1%	18,0%	78,7%	100,0%

Encontramos también correlación entre Objetivos y contenidos con la escala de Metodología. La tabla 55 muestra que un 23,6% de valoración *alta* en Metodología es *media* en Objetivos y contenidos. Vemos también que en un 16,9% de *alta valoración* en Objetivos y contenidos, es *muy alta* la valoración en Metodología. Esto indica que cuando se valoran *medio o alto* los objetivos y contenidos de la enseñanza docente, la promoción de la autoindagación, el autoaprendizaje y la autoevaluación, será valorado como *alta o muy alta* la metodología que fomente en los alumnos la motivación y la construcción de su propio conocimiento. Ambas escalas presentan una Correlación *r de Pearson* de 0,688.

Tabla 55. Tabla de contingencia: Objetivos y Contenidos \* Metodología.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS	METODOLOGÍA				Total
	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 0-20 (Muy Bajo)		3,4%		1,1%	4,5%
Entre 21-40 (Bajo)	2,2%	2,2%	9,0%	1,1%	14,6%
Entre 41-60 (Medio)		2,2%	23,6%	19,1%	44,9%
Entre 61-80 (Alto)	1,1%	2,2%	6,7%	16,9%	27,0%
Entre 81-100 (Muy Alto)			1,1%	7,9%	9,0%
Total	3,4%	10,1%	40,4%	46,1%	100,0%

Respecto al análisis de la escala **Formación integral de mis estudiantes** respecto al resto de las escalas no analizadas anteriormente. Se puede apreciar en la tabla 56 que un 55,1% existe una *muy alta valoración* en ambas escalas, lo que nos indica que mientras sea valorada como *muy alta* la Formación integral de los estudiantes, así como promoverles una enseñanza activa, que atienda a la creatividad, será de igual manera valorada como *muy alta* la Interacción didáctica en el aula, así como en el momento de reconocer y reforzar los comportamiento creativos de los alumnos. En este caso vemos que la correlación *r de Pearson* es de 0,760.

Tabla 56. Tabla de contingencia: Formación integral de mis estudiantes \* Interacción didáctica.

FORMACIÓN INTEGRAL DE MIS ESTUDIANTES	INTERACCIÓN DIDÁCTICA				Total
	Entre 0-20 (Muy Bajo)	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)	2,2%	1,1%			3,4%
Entre 41-60 (Medio)			4,5%	2,2%	6,7%
Entre 61-80 (Alto)			7,9%	21,3%	29,2%
Entre 81-100 (Muy Alto)			5,6%	55,1%	60,7%
Total	2,2%	1,1%	18,0%	78,7%	100,0%

También existe correlación entre la escala Formación integral de mis estudiantes y la escala Metodología. En la tabla 57 se puede ver que un 41,6% manifiestan una *muy alta*

valoración en ambos grupos, y un 22,5% de *alta valoración* en ambas escalas también. Estos resultados revelan que mientras se valore como *muy alta y alta* la Formación integral de los estudiantes, así como la promoción de la enseñanza activa que atienda la creatividad, será igualmente valorada como *muy alta y alta* la Metodología, la comunicación didáctica y también la motivación del alumno por su conocimiento. En este caso, la correlación *r de Pearson* es de 0,739.

Tabla 57. Tabla de contingencia: Formación integral de mis estudiantes \* Interacción didáctica.

FORMACIÓN INTEGRAL DE MIS ESTUDIANTES	METODOLOGÍA				Total
	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 21-40 (Bajo)	3,4%				3,4%
Entre 41-60 (Medio)		4,5%	1,1%	1,1%	6,7%
Entre 61-80 (Alto)		3,4%	22,5%	3,4%	29,2%
Entre 81-100 (Muy Alto)		2,2%	16,9%	41,6%	60,7%
Total	3,4%	10,1%	40,4%	46,1%	100,0%

Por último se analiza la correlación existente entre las escalas **Interacción didáctica** y metodología.

Se puede ver en la tabla 58 que del 75,3% de *muy alta valoración* de la Interacción didáctica, un 29,2% muestran una *alta valoración* en cuanto a Metodología, y un 46,1% de *muy alta valoración*. Estos valores permiten afirmar que en la medida que se valore como *muy alta* la interacción didáctica y la confianza que el docente mantenga con el grupo, será también valorada como *alta y muy alta* la metodología que se utilice para favorecer la motivación del alumno respecto a su conocimiento y también en la creatividad. Ambas escalas presentan una correlación *r de Pearson* de 0,780.

Tabla 58. Tabla de contingencia: Formación integral de mis estudiantes \* Interacción didáctica.

INTERACCIÓN DIDÁCTICA	METODOLOGÍA				Total
	Entre 21-40 (Bajo)	Entre 41-60 (Medio)	Entre 61-80 (Alto)	Entre 81-100 (Muy Alto)	
Entre 0-20 (Muy Bajo)	2,2%				2,2%
Entre 21-40 (Bajo)	1,1%				1,1%
Entre 61-80 (Alto)		6,7%	11,2%		18,0%
Entre 81-100 (Muy Alto)		3,4%	29,2%	46,1%	78,7%
Total	3,4%	10,1%	40,4%	46,1%	100,0%

### 1.1.4. Análisis entre parejas de ítems

Este análisis se realiza para intentar dar respuesta al objetivo específico 1.3. *Estudiar de forma crítica la coherencia entre el conocimiento que los profesores universitarios tienen de la creatividad y su actividad docente*, que corresponde al objetivo general 1. *Conocer como entiende la creatividad el profesor universitario y su incidencia en su actividad docente y formativa*. Se realiza ahora de forma más concreta estableciendo correlaciones entre parejas de ítems seleccionados previamente, según el grado de relación que existe en cada par. Al estar los ítems del cuestionario medidos con una escala ordinal, el coeficiente de correlación acorde a estas características es *Rho de Spearman*.

#### A. Correlación entre el ítem 19 y el ítem 20

Se analiza en primer lugar la correlación que existe entre este par de ítems. El 41,6% de los docentes que están totalmente de acuerdo en relación a que *piensan que “creatividad” y “enseñanza” son dos ámbitos muy relacionados*, el 16,9% lo están solo parcialmente en cuanto a que *en su materia la competencia creativa es fundamental*, mientras que el 24,7% lo están totalmente. En este caso la correlación *Rho de Spearman* es de 0,570, y por tanto es muy significativa y positiva.

Tabla 59. Tabla de contingencia ítem 19. \* Ítem 20

Ítem 19. Pienso que “creatividad” y “enseñanza” son dos ámbitos muy relacionados.	Ítem 20. En mi materia la competencia creativa es fundamental.					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	2,2%				3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4,5%	7,9%	2,2%	2,2%	16,9%
Parcialmente de acuerdo		3,4%	10,1%	13,5%	7,9%	34,8%
Totalmente de acuerdo			3,4%	16,9%	24,7%	44,9%
Total	1,1%	10,1%	21,3%	32,6%	34,8%	100,0%

Tabla 60. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 19

	Ítem.20.
Ítem.19.	0,570**
**p<0,01	

### B. Correlación entre el ítem 20 y el ítem 21

En el caso de este par de ítems se puede observar que existe una correlación de Spearman de 0,659, por tanto significativa y positiva en este par de ítem. Un 32,5% de los docentes que participan en esta investigación afirman estar totalmente de acuerdo al considerar que la creatividad es una competencia fundamental en su materia, ya que la entienden a su vez como una capacidad esencial para el futuro desempeño profesional de los alumnos. Por otro lado, un 14,6% afirman estar parcialmente de acuerdo en ambos ítems.

Tabla 61. Tabla de contingencia ítem 20. \* Ítem 21

<i>Ítem 20. En mi materia la competencia creativa es fundamental.</i>	<i>Ítem 21. La creatividad es una capacidad esencial para el futuro desempeño profesional de mis alumnos</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialment e de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	4,5%	1,1%	3,4%		10,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			5,6%	9,0%	6,7%	21,3%
Parcialmente de acuerdo				14,6%	18,0%	32,6%
Totalmente de acuerdo				3,4%	31,5%	34,8%
Total	2,2%	4,5%	6,7%	30,3%	56,2%	100,0%

Tabla 62. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 20

	<i>Ítem.21.</i>
<i>Ítem.20.</i>	0,659**
**p<0,01	

### C. Correlación entre el ítem 22 con los ítems 23 y 37

Existe una correlación de *Rho de Spearman* significativa y positiva en ambos pares de ítems. En los ítem 22 y 23 se puede ver una correlación de 0,490. Además que un 27% de los docentes consideran que su enseñanza favorece la autoindagación, el autoaprendizaje y la autoevaluación, y en este sentido, programa sus clases con flexibilidad, imaginando posibilidades imprevistas o deseadas. Un 19,1% se muestran parcialmente de acuerdo en ambos ítems. En los ítems 22 y 37, la correlación de *Rho de Spearman* es de 0,311. En este caso un 23,6% de los docentes se muestran parcialmente de acuerdo al considerar que su



enseñanza favorece la autoindagación, el autoaprendizaje y la autoevaluación, pero están totalmente de acuerdo en que cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen y lo refuerzan. Es interesante ver que por otro lado, un 30,3% manifiestan estar de acuerdo con ambas aseveraciones. Conviene destacar que en el caso de ambas correlaciones encontramos a ningún docente que esté totalmente en desacuerdo.

Tabla 63. Tabla de contingencia Ítem 22. \* ítem 23.

<i>Ítem 22. Considero que mi enseñanza favorece la autoindagación, el autoaprendizaje y la autoevaluación</i>	<i>Ítem 23. Programo mis clases con flexibilidad, imaginando posibilidades imprevistas o deseadas.</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialment e de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Parcialmente en desacuerdo		1,1%	1,1%		1,1%	3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%	3,4%	5,6%	3,4%	4,5%	18,0%
Parcialmente de acuerdo		3,4%	5,6%	19,1%	11,2%	39,3%
Totalmente de acuerdo				12,4%	27,0%	39,3%
Total	1,1%	7,9%	12,4%	34,8%	43,8%	100,0%

Tabla 64. Tabla de contingencia Ítem 22. \* Ítem 37.

<i>Ítem 22. Considero que mi enseñanza favorece la autoindagación, el autoaprendizaje y la autoevaluación</i>	<i>Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Parcialmente en desacuerdo		2,2%			1,1%	3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%		2,2%	6,7%	7,9%	18,0%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	2,2%	12,4%	23,6%	39,3%
Totalmente de acuerdo			1,1%	7,9%	30,3%	39,3%
Total	1,1%	3,4%	5,6%	27,0%	62,9%	100,0%

Tabla 65. Correlación de Rho de Spearman ítem 22.

	<i>Ítem 23.</i>	<i>Ítem 37.</i>
<i>Ítem 22.</i>	0,490**	0,311**

\*\*p<0,01

#### D. Correlación entre los ítem 26 y 27

En este par de ítems un considerable 51,7% de los participantes en esta investigación afirman que enseñan a sus alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea, y por consiguiente, favorecen en sus alumnos una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia. Conviene señalar que un 20,2% manifiestan estar totalmente de acuerdo con la afirmación del ítem 27, mientras que lo están solo parcialmente en cuanto al ítem 26. En este caso encontramos una correlación de *Rho de Spearman* de 0,532, muy significativa y positiva, por tanto.

Tabla 66. Tabla de contingencia ítem 26. \* ítem 27.

Ítem 26. Enseño a mis alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea.	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo		2,2%		1,1%	3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			5,6%	1,1%	6,7%
Parcialmente de acuerdo			12,4%	20,2%	32,6%
Totalmente de acuerdo			4,5%	51,7%	56,2%
Total	1,1%	2,2%	22,5%	74,2%	100,0%

#### E. Correlación entre los ítem 26 y 28

Un 50,6% de los docentes universitarios que han participado en este estudio se muestran totalmente de acuerdo al considerar que enseñan a sus alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea y, de igual manera, fomentan su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajan. Por otro lado, un 21,3% de los docentes del estudio señalan estar parcialmente de acuerdo con ambos ítems. Correlación es muy significativa y positiva, *Rho de Spearman* de 0,712.

Tabla 67. Tabla de contingencia ítem 26. \* ítem 28

<i>Ítem 26. Enseño a mis alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea</i>	<i>Ítem 28. Fomento en mis alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos.</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialment e de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo		2,2%	1,1%			3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			3,4%	2,2%	1,1%	6,7%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	21,3%	10,1%	32,6 %
Totalmente de acuerdo				5,6%	50,6%	56,2 %
Total	1,1%	2,2%	5,6%	29,2%	61,8%	100,0 %

#### F. Correlación entre los ítem 26 y 29

Entre ambos ítem existe una correlación *Rho de Spearman* de 0,554, de nuevo es muy significativa y positiva. En este caso un 15,7% de los docentes se muestran parcialmente de acuerdo al considerar que enseñan a sus alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea, pero en cambio están totalmente de acuerdo al considerar que pretenden preparar a sus alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad. Un 48,3% de ellos están totalmente de acuerdo en ambas afirmaciones, y un 15,7% lo están solo parcialmente.

Tabla 68. Tabla de contingencia ítem 26. \* ítem 29.

<i>Ítem 26. Enseño a mis alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea</i>	<i>Ítem 29. Pretendo preparar a mis alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad.</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%		1,1%		3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		1,1%	1,1%	3,4%	1,1%	6,7%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	15,7%	15,7%	32,6%
Totalmente de acuerdo			2,2%	5,6%	48,3%	56,2%
Total	1,1%	3,4%	4,5%	25,8%	65,2%	100,0%

### G. Correlación entre los ítem 26 y 33

El 14,6% de los docentes que han colaborado en este estudio se manifiestan totalmente de acuerdo al considerar que enseñan a sus alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea, pero lo están solo parcialmente en cuanto a que para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con sus estudiantes es muy relevante. Un 31,5% están totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones, un 19,1% lo están sólo parcialmente. Ambos ítems presentan una correlación *Rho de Spearman* de 0,383, muy significativa y positiva.

Tabla 69. Tabla de contingencia ítem 26. \* ítem 33.

Ítem 26. Enseño a mis alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea.	Ítem 33. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante.				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%			1,1%
Parcialmente en desacuerdo	3,4%				3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		3,4%	2,2%	1,1%	6,7%
Parcialmente de acuerdo		5,6%	19,1%	7,9%	32,6%
Totalmente de acuerdo	1,1%	9,0%	14,6%	31,5%	56,2%
Total	4,5%	19,1%	36,0%	40,4%	100,0%

### H. Correlación entre los ítems 26 y 34

En este caso se aprecia que un 36% de los docentes que participan en esta investigación se manifiestan totalmente de acuerdo en cuanto a que enseñan a sus alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea, y de igual manera, confían en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así lo manifiestan. Por otro lado se puede observar que un 21,3% de los participantes se manifiestan parcialmente de acuerdo en ambas aseveraciones. Ambos ítems presentan una correlación *Rho de Spearman* de 0,459.

Tabla 70. Tabla de contingencia ítem 26. \* ítem 34.

<i>Ítem 26. Enseño a mis alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea.</i>	<i>Ítem 34. Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesto.</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialment e de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo		2,2%			1,1%	3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			1,1%	3,4%	2,2%	6,7%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	4,5%	21,3%	5,6%	32,6%
Totalmente de acuerdo			2,2%	18,0%	36,0%	56,2%
Total	1,1%	3,4%	7,9%	42,7%	44,9%	100,0%

### I. Correlación entre los ítems 26 y 35

El 25,8% de los docentes manifiestan estar totalmente de acuerdo en cuanto a que enseñan a sus alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea, sin embargo lo están parcialmente en cuanto a que para ellos la cordialidad y el buen clima de comunicación con sus alumnos es muy relevante. Un 51,7% de los docentes se manifiestan totalmente de acuerdo con las dos afirmaciones. Ambos ítems correlacionan, según *Rho de Spearman* con un 0,380.

Tabla 71. Tabla de contingencia ítem 26. \* ítem 35.

<i>Ítem 26. Enseño a mis alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea.</i>	<i>Ítem 35. Para mí, la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis alumnos es muy relevante</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%			1,1%	3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo				3,4%	3,4%	6,7%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	5,6%	25,8%	32,6%
Totalmente de acuerdo				4,5%	51,7%	56,2%
Total	2,2%	1,1%	1,1%	13,5%	82,0%	100,0%

### J. Correlación entre los ítem 26 y 36

Se puede ver que un 16,9% de los docentes que participan están totalmente de acuerdo al considerar que aprovechan las intervenciones creativas de sus alumnos para enriquecer la clase, pero lo están parcialmente en cuanto a que enseñan a sus alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea. Un 48,3% están totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones y un 13,5% lo están parcialmente. Ambos ítems presentan una correlación *Rho de Spearman* 0,512.

Tabla 72. Tabla de contingencia ítem 26. \* ítem 36.

Ítem 26. Enseño a mis alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea	Ítem 36. Aprovecho las intervenciones creativas de mis alumnos para enriquecer la clase					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%			1,1%	3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			2,2%	3,4%	1,1%	6,7%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	1,1%	13,5%	16,9%	32,6%
Totalmente de acuerdo			1,1%	6,7%	48,3%	56,2%
Total	2,2%	2,2%	4,5%	23,6%	67,4%	100,0%

### K. Correlación entre los ítem 26 y 37

Un 15,7% de los docentes de esta universidad se manifiestan totalmente de acuerdo al considerar que cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen o lo refuerzan, pero lo están solo parcialmente a la hora de considerar que enseñan a sus alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea. Un 44,9% de los docentes se muestran totalmente de acuerdo con ambas aseveraciones y un 15,7% lo están parcialmente. Ambos ítems presentan una correlación *Rho de Spearman* de 0,446.

Tabla 73. Tabla de contingencia ítem 26. \* ítem 37.

Ítem 26. Enseño a mis alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea	Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%		1,1%		3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			2,2%	2,2%	2,2%	6,7%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	15,7%	15,7%	32,6%
Totalmente de acuerdo		1,1%	2,2%	7,9%	44,9%	56,2%
Total	1,1%	3,4%	5,6%	27,0%	62,9%	100,0%

Aunque ya se ha ido señalando a lo largo del texto se presenta a continuación una tabla que resume las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems. Se observa que el que presenta una mayor significatividad positiva es el ítem 28 respecto al 26; y el que menor correlación presenta, aunque no por ellos deja de ser ni significativo ni positivo, es el 35 respecto del 26. No obstante en todos los casos la significatividad de la correlación es muy alta y positiva.

Tabla 74. Tabla de correlación *Rho de Spearman* ítem 26.

	Ítem 27	Ítem 28	Ítem 29.	Ítem 33.	Ítem 34.	Ítem 35.	Ítem 36	Ítem 37.
Ítem 26.	0,532**	0,712**	0,554**	0,383**	0,459**	0,380**	0,512**	0,446**

\*\*p<0,01

### L. Correlación entre los ítems 27 y 28

Se puede apreciar que un 59,6% de los docentes participantes manifiestan estar totalmente de acuerdo al considerar que pretenden favorecer en sus estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia, y en ese mismo sentido, señalan que fomentan en sus alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajan.

Un 15,7% se manifiestan parcialmente de acuerdo con ambas aseveraciones. En este par de ítems el coeficiente de correlación *Rho de Spearman* es de 0,687.

Tabla 75. Tabla de contingencia ítem 27. \* ítem 28.

<i>Ítem 27. Pretendo favorecer en mis estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia.</i>	<i>Ítem 28. Fomento en mis alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos.</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo		2,2%				2,2%
Parcialmente de acuerdo			4,5%	15,7%	2,2%	22,5%
Totalmente de acuerdo			1,1%	13,5%	59,6%	74,2%
Total	1,1%	2,2%	5,6%	29,2%	61,8%	100,0%

### M. Correlación entre los ítems 27 y 29

El 61,8% de los participantes en esta investigación se manifiestan totalmente de acuerdo en que pretenden favorecer en sus estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia y, de esta forma, pretenden preparar a sus alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad. Un 15,7% de los docentes manifiestan estar parcialmente de acuerdo con esta afirmación. Entre ambos ítems existe una correlación *Rho de Spearman* de 0,668.

Tabla 76. Tabla de contingencia ítem 27. \* ítem 29.

<i>Ítem 27. Pretendo favorecer en mis estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia.</i>	<i>Ítem 29. Pretendo preparar a mis alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad.</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	2,2%	15,7%	3,4%	22,5%
Totalmente de acuerdo			2,2%	10,1%	61,8%	74,2%
Total	1,1%	3,4%	4,5%	25,8%	65,2%	100,0%



### N. Correlación entre los ítem 27 y 32

En este caso se puede ver que un notable 55,1% de los docentes que participan en la muestra están totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones, de tal forma que como pretenden favorecer en sus estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia, promueven una enseñanza activa que atienda a la creatividad, pues consideran que efectivamente permite al alumno llegar lejos en su formación. El coeficiente de correlación *Rho de Spearman* es, en este caso, de 0,392.

Tabla 77. Tabla de contingencia ítem 27. \* ítem 32.

Ítem 27. Pretendo favorecer en mis estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia.	Ítem 32. Una enseñanza activa que atienda a la creatividad permite al alumno llegar lejos en su formación.					
	En total		Ni de acuerdo ni		Totalmente	
	En total	Parcialmente	en	Parcialmente	de acuerdo	Total
	desacuerdo	en desacuerdo	desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo	
En total desacuerdo		1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	3,4%	9,0%	9,0%	22,5%
Totalmente de acuerdo		2,2%	5,6%	11,2%	55,1%	74,2%
Total	1,1%	5,6%	9,0%	20,2%	64,0%	100,0%

### O. Correlación entre los ítem 27 y 33

En este caso un 23,6% de los docentes afirman estar totalmente de acuerdo en cuanto a que pretenden favorecer en sus estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia, pero sólo lo están parcialmente a la hora de considerar que para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con sus estudiantes es muy relevante. Un 36% de los participantes se muestran totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones; y un 12,4% lo están parcialmente. Entre este par de ítems hay una correlación *Rho de Spearman* 0,291.

Tabla 78. Tabla de contingencia ítem 27. \* ítem 33.

Ítem 27. Pretendo favorecer en mis estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia.	Ítem 33. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante.				
	En total		Ni de acuerdo ni		Total
	En total	Parcialmente	en	Parcialmente	
	desacuerdo	en desacuerdo	desacuerdo	de acuerdo	
En total desacuerdo			1,1%		1,1%
Parcialmente en desacuerdo		2,2%			2,2%
Parcialmente de acuerdo			5,6%	12,4%	22,5%
Totalmente de acuerdo		2,2%	12,4%	23,6%	74,2%
				36,0%	

<i>Ítem 27. Pretendo favorecer en mis estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia.</i>	<i>Ítem 33. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante.</i>				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%			1,1%
Parcialmente en desacuerdo	2,2%				2,2%
Parcialmente de acuerdo		5,6%	12,4%	4,5%	22,5%
Totalmente de acuerdo	2,2%	12,4%	23,6%	36,0%	74,2%
Total	4,5%	19,1%	36,0%	40,4%	100,0%

#### P. Correlación entre los ítem 27 y 34

En cuanto a estos dos pares de ítems, se aprecia que un 30,3% de los participantes están totalmente de acuerdo en cuanto a que pretenden favorecer en sus estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia, pero están parcialmente de acuerdo a la hora de confiar en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y a la hora de manifestárselo. Un 40,4% se manifiestan totalmente de acuerdo con ambas aseveraciones y un 12,4% lo están parcialmente. Existe entre ambos ítems una correlación *Rho de Spearman* de 0,436.

Tabla 79. Tabla de contingencia ítem 27. \* ítem 34.

<i>Ítem 27. Pretendo favorecer en mis estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia.</i>	<i>Ítem 34. Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesto.</i>					
			Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo		2,2%				2,2%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	4,5%	12,4%	4,5%	22,5%
Totalmente de acuerdo			3,4%	30,3%	40,4%	74,2%
Total	1,1%	3,4%	7,9%	42,7%	44,9%	100,0%

#### Q. Correlación entre los ítems 27 y 35

En este caso un 67,4% de los docentes están de acuerdo con ambas aseveraciones. El 14,6% están totalmente de acuerdo respecto a que para ellos, la cordialidad y el buen clima de comunicación con sus estudiantes es muy relevante, pero lo están solo parcialmente respecto a la hora de favorecer en sus estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la

materia. Un 13,5% de los docente, por el contrario, sí están totalmente de acuerdo al pretender favorecer en sus estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia, pero lo están parcialmente en cuanto a que para ellos, la cordialidad y el buena clima de comunicación son sus alumnos es muy relevante. Estos dos ítems correlacionan con un *Rho de Spearman* de 0,442.

Tabla 80. Tabla de contingencia ítem 27. \* ítem 35.

Ítem 27. Pretendo favorecer en mis estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia.	Ítem 35. Para mi, la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis estudiantes es muy relevante.					
	En total	Parcialmente	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
	desacuerdo	en desacuerdo	desacuerdo			
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	6,7%	14,6%	22,5%
Totalmente de acuerdo				6,7%	67,4%	74,2%
Total	2,2%	1,1%	1,1%	13,5%	82,0%	100,0%

## R. Correlación entre los ítems 27 y 36

Un 60,7% de los docentes universitarios que han participado en este estudio se manifiestan totalmente de acuerdo respecto a que pretenden favorecer en sus estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia, y en este sentido aprovechan las intervenciones creativas de sus alumnos para enriquecer la clase. Un 13,5% lo está parcialmente. En este caso el índice de correlación *Rho de Spearman* es de 0,541.

Tabla 81. Tabla de contingencia ítem 27. \* ítem 36.

Ítem 27. Pretendo favorecer en mis estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia.	Ítem 36. Aprovecho las intervenciones creativas de mis alumnos para enriquecer la clase.					
	En total	Parcialmente	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
	desacuerdo	en desacuerdo	desacuerdo			
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Parcialmente de acuerdo			2,2%	13,5%	6,7%	22,5%
Totalmente de acuerdo		1,1%	2,2%	10,1%	60,7%	74,2%
Total	2,2%	2,2%	4,5%	23,6%	67,4%	100,0%

### S. Correlación entre los ítems 27 y 37

El 57,3% de los encuestados se manifiestan totalmente de acuerdo cuando afirman que pretenden favorecer en sus estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia, y de esta forma cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocer o lo refuerza. Un 14,6% lo está solo parcialmente. La correlación, de *Rho de Spearman*, en este caso es 0,523.

Tabla 82. Tabla de contingencia ítem 27. \* ítem 37.

Ítem 27. Pretendo favorecer en mis estudiantes una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia.	Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	1,1%	14,6%	5,6%	22,5%
Totalmente de acuerdo			4,5%	12,4%	57,3%	74,2%
Total	1,1%	3,4%	5,6%	27,0%	62,9%	100,0%

Aunque ya se ha ido señalando a lo largo del texto, se presenta a continuación una tabla que resume las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems. Se observa que el que presenta una mayor significatividad positiva es la correlación del ítem 27 con los ítems 28 y 29; y el que menor correlación presenta, aunque no por ellos deja de ser ni significativo ni positivo, es el 27 con el ítem 33. Observamos que también en este caso las correlaciones de los ítems del 28 al 37 incluidos, respecto del 27 es muy significativa y positiva.

Tabla 83. Tabla de correlación *Rho de Spearman* ítem 27.

	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 32.	ítem 33.	Ítem 34.	Ítem 35.	Ítem 36.	Ítem 37.
Ítem . 27.	0,687**	0,668**	0,392**	0,291**	0,436**	0,442**	0,541**	0,523**

\*\*p<0,01

### T. Correlación entre los ítems 28 y 29

El 55,1% de los docentes universitarios encuestados se muestran totalmente de acuerdo al considerar que fomentan en sus alumnos la madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajan, y en este sentido, pretenden preparar a sus alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad. Un 15,7% están de acuerdo, parcialmente con ambas aseveraciones. Estos dos ítems presentan una correlación *Rho de Spearman* de 0,697.

Tabla 84. Tabla de contingencia ítem 28. \* ítem 29.

Ítem 28. Fomento en mis alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos	Ítem 29. Pretendo preparar a mis alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		1,1%	1,1%	3,4%		5,6%
Parcialmente de acuerdo			3,4%	15,7%	10,1%	29,2%
Totalmente de acuerdo				6,7%	55,1%	61,8%
Total	1,1%	3,4%	4,5%	25,8%	65,2%	100,0%

### U. Correlación entre los ítems 28 y 33

En el caso de este par de ítems se puede ver que un 19,1% de los participantes se manifiesta totalmente de acuerdo a la hora de considerar que fomenta en sus alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajan, pero lo están parcialmente en cuanto a considerar que para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con sus estudiantes es muy relevante. Es interesante ver que un 32,6% sí está totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones, y que un 15,7% lo está parcialmente en ambos casos. Este par de ítems presenta una correlación *Rho de Spearman* de 0,388.

Tabla 85. Tabla de contingencia ítem 28. \* ítem 33.

<i>Ítem 28. Fomento en mis alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos</i>	<i>Ítem. 33. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante.</i>				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%			1,1%
Parcialmente en desacuerdo	2,2%				2,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%	3,4%	1,1%		5,6%
Parcialmente de acuerdo		5,6%	15,7%	7,9%	29,2%
Totalmente de acuerdo	1,1%	9,0%	19,1%	32,6%	61,8%
Total	4,5%	19,1%	36,0%	40,4%	100,0%

## V. Correlación entre los ítems 28 y 34

Un 24,7% de los docentes participantes en el estudio se muestran totalmente de acuerdo al considerar que fomentan en sus alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos, pero lo están solo parcialmente a la hora de confiar en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiestan. El 36% están totalmente de acuerdo con ambas aseveraciones, y un 14,6% lo están parcialmente. Este par de ítems presentan una correlación de *Rho de Spearman* de 0,450.

Tabla 86. Tabla de contingencia ítem 28. \* ítem 33

<i>Ítem 28. Fomento en mis alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos.</i>	<i>Ítem 34. Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesto.</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo		2,2%				2,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			1,1%	3,4%	1,1%	5,6%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	5,6%	14,6%	7,9%	29,2%
Totalmente de acuerdo			1,1%	24,7%	36,0%	61,8%
Total	1,1%	3,4%	7,9%	42,7%	44,9%	100,0%

### W. Correlación entre los ítems 28 y 35

Un 56,2% de la muestra que ha participado en este estudio manifiesta estar totalmente de acuerdo con ambas aseveraciones. Vemos además que el otro 23,6% están totalmente de acuerdo al considerar que para ellos, la cordialidad y el buen clima de comunicación son sus estudiantes es muy relevante, pero lo están parcialmente en cuanto a considerar que fomentan en sus alumnos su madurez personal, potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajan. En este par de ítem existe una correlación *Rho de Spearman* de 0,388.

Tabla 87. Tabla de contingencia ítem 28. \* ítem 35.

Ítem 28. Fomento en mis alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos.	Ítem 35. Para mi, la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis estudiantes es muy relevante.					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo				3,4%	2,2%	5,6%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	4,5%	23,6%	29,2%
Totalmente de acuerdo				5,6%	56,2%	61,8%
Total	2,2%	1,1%	1,1%	13,5%	82,0%	100,0%

### X. Correlación entre los ítems 28 y 36

El 51,7% de los docentes que participan en esta investigación manifiestan estar totalmente de acuerdo en cuanto a que fomentan en sus alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajan, y de esta forma aprovechan las intervenciones creativas de sus alumnos para enriquecer la clase.

El 14,6% de los participantes se muestran parcialmente de acuerdo con ambas afirmaciones, y otro 14,6% que se muestra totalmente de acuerdo a la hora de aprovechar las intervenciones creativas de sus alumnos para enriquecer la clase, lo está parcialmente respecto al ítem 28 con el que estamos estableciendo la correlación.

Entre ambos encontramos una correlación *Rho de Spearman* de 0,484.

Tabla 88. Tabla de contingencia ítem 28. \* ítem 36.

<i>Ítem 28. Fomento en mis alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos.</i>	<i>Ítem 36. Aprovecho las intervenciones creativas de mis alumnos para enriquecer la clase.</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			2,2%	2,2%	1,1%	5,6%
Parcialmente de acuerdo				14,6%	14,6%	29,2%
Totalmente de acuerdo		1,1%	2,2%	6,7%	51,7%	61,8%
Total	2,2%	2,2%	4,5%	23,6%	67,4%	100,0%

#### Y. Correlación entre los ítems 28 y 37

El 14,6% de los docentes universitarios participantes en esta investigación están totalmente de acuerdo respecto a que cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen o lo refuerzan, pero lo están solo parcialmente en cuanto a fomentar en sus alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajan. Un considerable 47,2% se muestran totalmente de acuerdo en ambas aseveraciones. El 11,2% lo están parcialmente en ambos casos. Este par de ítems presenta una correlación *Rho de Spearman* de 0,408.

Tabla 89. Tabla de contingencia ítem 28. \* ítem 37.

<i>Ítem 28. Fomento en mis alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos.</i>	<i>Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.</i>					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo				4,5%	1,1%	5,6%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	2,2%	11,2%	14,6%	29,2%
Totalmente de acuerdo			3,4%	11,2%	47,2%	61,8%
Total	1,1%	3,4%	5,6%	27,0%	62,9%	100,0%



### Z. Correlación entre los ítems 28 y 41

De los docentes universitarios que han participado en esta investigación vemos en este caso que un 24,7% afirma estar totalmente de acuerdo en cuanto a que fomenta en sus alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajan, pero lo están solo parcialmente respecto a favorecer una creciente motivación del alumno por su conocimiento. El 34,8% se muestran totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones, y el 18% lo están parcialmente. Ambos ítems presentan una correlación *Rho de Spearman* de 0,337.

Tabla 90. Tabla de contingencia ítem 28. \* ítem 41.

Ítem 28. Fomento en mis alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos.	Ítem 41. Favorezco una creciente motivación del alumno por su conocimiento.				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%			2,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		1,1%	3,4%	1,1%	5,6%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	18,0%	10,1%	29,2%
Totalmente de acuerdo		2,2%	24,7%	34,8%	61,8%
Total	2,2%	5,6%	46,1%	46,1%	100,0%

Aunque ya se ha ido señalando a lo largo del texto se presenta a continuación una tabla que resume las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems analizados anteriormente. Exceptuando el ítem 36 (que no presenta correlación con el ítem 28), vemos que en todos los casos existe una correlación muy significativa y positiva. Se observa que el que presenta una mayor significatividad positiva respecto al ítem 28 es el 29; y el que menor correlación presenta, aunque no por ellos deja de ser ni significativo ni positivo, es el 41.

Tabla 91. Tabla de correlación *Rho de Spearman* ítem 28.

	Ítem 29.	Ítem 33.	Ítem 34.	Ítem 35.	Ítem 36.	Ítem 37.	Ítem 41.
Ítem 28.	0,697**	0,388**	0,450**	0,388**	0,484	0,408**	0,337**

\*\*p<0,01

### AA. Correlación entre los ítems 29 y 33

De los docentes universitarios que han participado en este estudio el 22,5% están totalmente de acuerdo al considerar que pretenden preparar a sus alumnos en su mejora

personal, social y de la humanidad, pero lo están parcialmente respecto a la afirmación de que para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con sus estudiantes es muy relevante. Vemos por otro lado que el 33,7% de los docentes se manifiestan totalmente de acuerdo en ambas aseveraciones, y un 11,2% lo están parcialmente. Ambos ítems presentan una correlación *Rho de Spearman* de 0,394.

Tabla 92. Tabla de contingencia ítem 29. \* ítem 33.

Ítem 29. Pretendo preparar a mis alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad	Ítem 33. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante.				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	2,2%			3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		1,1%	2,2%	1,1%	4,5%
Parcialmente de acuerdo	1,1%	7,9%	11,2%	5,6%	25,8%
Totalmente de acuerdo	1,1%	7,9%	22,5%	33,7%	65,2%
Total	4,5%	19,1%	36,0%	40,4%	100,0%

### BB. Correlación entre los ítems 29 y 34

El 23,6% de los docentes que se muestran totalmente de acuerdo al considerar que pretenden preparar a sus alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad, lo están parcialmente a la hora de confiar en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumnos, y así se lo manifiestan. Por otro lado un 37,1% de los docentes participantes están totalmente de acuerdo con ambas aseveraciones, y que un 15,7% lo están parcialmente. Estos ítems presentan una correlación *Rho de Spearman* de 0,390.

Tabla 93. Tabla de contingencia ítem 29. \* ítem 34.

Ítem 29. Pretendo preparar a mis alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad	Ítem 34. Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesto.					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%	1,1%			3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo				3,4%	1,1%	4,5%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	2,2%	15,7%	6,7%	25,8%
Totalmente de acuerdo			4,5%	23,6%	37,1%	65,2%
Total	1,1%	3,4%	7,9%	42,7%	44,9%	100,0%

### CC. Correlación entre los ítems 29 y 35

El 59,6% de los docentes universitarios participantes en este estudio se muestran totalmente de acuerdo en cuanto a que pretenden preparar a sus alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad, y en este sentido manifiestan estar totalmente de acuerdo al considerar que para ellos, la cordialidad y el buen clima de comunicación con sus estudiantes es muy relevante. Por otro lado, un 19,1% de los docentes que están totalmente de acuerdo en que la cordialidad y el buen clima de comunicación con sus estudiantes es muy relevante, se muestran parcialmente de acuerdo en cuanto a su pretensión de preparar a sus alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad.

En este caso la correlación *Rho de Spearman* es de 0,400.

Tabla 94. Tabla de contingencia ítem 29. \* ítem 35.

Ítem 29. Pretendo preparar a mis alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad	Ítem 35. Para mí, la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis estudiantes es muy relevante.					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%		1,1%		3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo				1,1%	3,4%	4,5%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	5,6%	19,1%	25,8%
Totalmente de acuerdo				5,6%	59,6%	65,2%
Total	2,2%	1,1%	1,1%	13,5%	82,0%	100,0%

### DD. Correlación entre los ítems 29 y 36

El 55,1% de los docentes universitarios que han participado en esta investigación manifiestan estar totalmente de acuerdo en cuanto a que pretenden preparar a sus alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad, y de esta forma aprovechan las intervenciones de sus alumnos para enriquecer la clase. Un 13,5% lo están parcialmente en ambas afirmaciones.

La correlación *Rho de Spearman* es de 0,508.

Tabla 95. Tabla de contingencia ítem 29. \* ítem 36

Ítem 29. Pretendo preparar a mis alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad	Ítem 36. Aprovecho las intervenciones de mis alumnos para enriquecer la clase.					Total
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%		1,1%		3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo				2,2%	2,2%	4,5%
Parcialmente de acuerdo			2,2%	13,5%	10,1%	25,8%
Totalmente de acuerdo		1,1%	2,2%	6,7%	55,1%	65,2%
Total	2,2%	2,2%	4,5%	23,6%	67,4%	100,0%

### EE. Correlación entre los ítems 29 y 37

El 52,8% de los docentes universitarios de este estudio se manifiestan totalmente de acuerdo al afirmar que pretenden preparar a sus alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad, y de esta forma, cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen o lo refuerzan. El 18% están parcialmente de acuerdo con ambas aseveraciones. La correlación *Rho de Spearman* es de 0,501

Tabla 96. Tabla de contingencia ítem 29. \* ítem 37

Ítem 29. Pretendo preparar a mis alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad	Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.					Total
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo		2,2%		1,1%		3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		1,1%			3,4%	4,5%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	18,0%	6,7%	25,8%
Totalmente de acuerdo			4,5%	7,9%	52,8%	65,2%
Total	1,1%	3,4%	5,6%	27,0%	62,9%	100,0%

Aunque ya se ha ido señalando a lo largo del texto se presenta a continuación una tabla que resume las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems analizados anteriormente. Se observa que el que presenta una mayor significatividad positiva respecto al ítem 29 es el 36; y el que menor correlación presenta, aunque no por ellos deja de ser ni significativo ni positivo, es el 34. Se puede observar que en cualquiera de los ítems correlacionados con el 29 existe una correlación muy significativa y positiva.

Tabla 97. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 29.

	Ítem. 33.	Ítem 34.	Ítem 35.	Ítem 36.	Ítem 37
Ítem 29.	0,394**	0,390**	0,400**	0,508**	0,501**

\*\*p<0,01

### FF. Correlación entre los ítems 30 y 31

Es interesante ver en este caso como un 30,4% de los docentes que están parcialmente de acuerdo respecto a que su enseñanza se orientan más al dominio de capacidades cognoscitivas (observar, relacionar, inferir...) que de contenidos, de los cuales el 18% están parcialmente de acuerdo en cuanto a que invitan a sus estudiantes a dudar de lo que enseña y aprenden, y el 12,4% no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Un 15,7% se manifiestan de acuerdo con ambas afirmaciones. El coeficiente de correlación *Rho de Spearman* es de 0,404.

Tabla 98. Tabla de contingencia ítem 30. \* ítem 31

Ítem 30. Mi enseñanza se orienta más al dominio de capacidades cognoscitivas (observar, relacionar, inferir...) que de contenidos.	Ítem 31. Invito a mis estudiantes a dudar de lo que enseño y aprenden					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%				1,1%	2,2%
Parcialmente en desacuerdo		2,2%	4,5%	2,2%		9,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2,2%		7,9%	9,0%	4,5%	23,6%
Parcialmente de acuerdo		2,2%	12,4%	18,0%	6,7%	39,3%
Totalmente de acuerdo		1,1%	2,2%	6,7%	15,7%	25,8%
Total	3,4%	5,6%	27,0%	36,0%	28,1%	100,0%

### GG. Correlación entre los ítems 30 y 33

Del 24,7% de los docentes que están totalmente de acuerdo al afirmar que su enseñanza se orienta más al dominio de capacidades cognoscitivas (observar, relacionar, inferir...) que de contenidos, el 13,5% se manifiestan totalmente de acuerdo en cuanto a que desarrollan aprendizajes formativos, y un 11,2% lo están parcialmente. En cuanto al 30,4% de los docentes que están parcialmente de acuerdo respecto a la primera aseveración (ítem 30), el 16,9% están totalmente de acuerdo en que para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con sus estudiantes es muy relevante; mientras que un 11,2% lo está parcialmente. Ambos ítems correlacionan con un *Rho de Spearman* de 0,300.

Tabla 99. Tabla de contingencia ítem 30. \* ítem 33.

<i>Ítem 30. Mi enseñanza se orienta más al dominio de capacidades cognitivas (observar, relacionar, inferir...) que de contenidos.</i>	<i>Ítem 33. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante.</i>				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%		1,1%		2,2%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	2,2%	4,5%	1,1%	9,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%	7,9%	5,6%	9,0%	23,6%
Parcialmente de acuerdo	1,1%	7,9%	13,5%	16,9%	39,3%
Totalmente de acuerdo		1,1%	11,2%	13,5%	25,8%
Total	4,5%	19,1%	36,0%	40,4%	100,0%

### HH. Correlación entre los ítems 30 y 35

El 31,5% de los docentes encuestados se manifiestan parcialmente de acuerdo en cuanto a que su enseñanza se orienta más al dominio de capacidades cognitivas (observar, relacionar, inferir...) que de contenidos, pero están totalmente de acuerdo en que para ellos, la cordialidad y el buen clima de comunicación con los estudiantes es muy relevante. Por otro lado, un 24,7% se manifiestan totalmente de acuerdo con ambas aseveraciones. La correlación *Rho de Spearman* entre estos ítems es de 0,243.

Tabla 100. Tabla de contingencia ítem 30. \* ítem 35

<i>Ítem 30. Mi enseñanza se orienta más al dominio de capacidades cognitivas (observar, relacionar, inferir...) que de contenidos.</i>	<i>Ítem 35. Para mí, la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis estudiantes es muy relevante.</i>					
	Ni de acuerdo ni					Total
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
En total desacuerdo				1,1%	1,1%	2,2%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%		1,1%	5,6%	9,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%			3,4%	19,1%	23,6%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	6,7%	31,5%	39,3%
Totalmente de acuerdo				1,1%	24,7%	25,8%
Total	2,2%	1,1%	1,1%	13,5%	82,0%	100,0%

### II. Correlación entre los ítems 30 y 37

En este caso el 37,1% de los docentes que se muestran parcialmente de acuerdo al afirmar que su enseñanza se orienta más al dominio de capacidades cognitivas (observar, relacionar, inferir...) que de contenidos, el 23,6% están totalmente de acuerdo al considerar que cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en

pruebas de examen, etc.) lo reconocen o lo refuerzan, y un 13,5% lo están parcialmente. Un 16,9% están totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones.

La correlación, en este caso, *Rho de Spearman* es de 0,069.

Tabla 101. Tabla de contingencia ítem 30. \* ítem 37

Ítem 30. Mi enseñanza se orienta más al dominio de capacidades cognitivas (observar, relacionar, inferir...) que de contenidos.	Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo				1,1%	1,1%	2,2%
Parcialmente en desacuerdo		2,2%		2,2%	4,5%	9,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%	1,1%	2,2%	2,2%	16,9%	23,6%
Parcialmente de acuerdo			2,2%	13,5%	23,6%	39,3%
Totalmente de acuerdo			1,1%	7,9%	16,9%	25,8%
Total	1,1%	3,4%	5,6%	27,0%	62,9%	100,0%

Aunque ya se ha ido señalando a lo largo del texto, se presenta a continuación una tabla que resume las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems analizados anteriormente. Se observa que el que presenta una mayor significatividad positiva respecto al ítem 30 es el 31. Aunque hay correlación en todos los casos no es significativa en el caso del ítem 37 y muy poco significativa en el caso del 35, ambos respecto del 30.

Tabla 102. Tabla de correlación *Rho de Spearman* ítem 30.

	Ítem 31.	Ítem 33.	ítem 35.	Ítem 37.
Ítem 30.	0,404**	0,300**	0,243*	0,069

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

## JJ. Correlación entre los ítems 33 y 34

El 24,7% de los docentes universitarios que han participado en esta investigación se muestran totalmente de acuerdo al considerar que para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con sus estudiantes es muy relevante, de esta forma confían en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiestan. El 21,3% de los encuestados se muestra parcialmente de acuerdo con ambas aseveraciones. La correlación *Rho de Spearman* en este caso es de 0,271.

Tabla 103. Tabla de contingencia ítem 33. \* ítem 34

Ítem 33. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante.	Ítem 34. Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesto					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Parcialmente en desacuerdo		2,2%			2,2%	4,5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%		3,4%	6,7%	7,9%	19,1%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	3,4%	21,3%	10,1%	36,0%
Totalmente de acuerdo			1,1%	14,6%	24,7%	40,4%
Total	1,1%	3,4%	7,9%	42,7%	44,9%	100,0%

### KK. Correlación entre los ítems 33 y 35

Se puede ver en este caso que el 33,7% de los encuestados están totalmente de acuerdo en que para ellos, la cordialidad y el buen clima de comunicación con sus estudiantes es muy relevante, y lo están parcialmente en cuanto que para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con sus estudiantes es muy relevante. Un 34,8% de los docentes universitarios están totalmente de acuerdo en ambas aseveraciones. Ambos ítems correlacionan con un *Rho de Spearman* 0,243.

Tabla 104. Tabla de contingencia ítem 33. \* ítem 35

Ítem 33. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante.	Ítem 35. Para mí, la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis estudiantes es muy relevante.					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%			2,2%	4,5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%			6,7%	11,2%	19,1%
Parcialmente de acuerdo				2,2%	33,7%	36,0%
Totalmente de acuerdo			1,1%	4,5%	34,8%	40,4%
Total	2,2%	1,1%	1,1%	13,5%	82,0%	100,0%

### LL. Correlación entre los ítems 33 y 36

El 21,3% de los docentes se muestran parcialmente de acuerdo en que para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con sus estudiantes es muy relevante, y totalmente de acuerdo en que aprovechan las intervenciones creativas de sus alumnos para



enriquecer la clase. El 36% de los participantes están totalmente de acuerdo en ambas aseveraciones y el 13,5% lo están parcialmente. Ambos ítem presentan una correlación *Rho de Spearman* de 0,418.

Tabla 105. Tabla de contingencia ítem 33. \* ítem 36

Ítem 33. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante.	Ítem 36. Aprovecho las intervenciones creativas de mis alumnos para enriquecer la clase.					
	En total	Parcialmente	Ni de	Parcialmente	Totalmente	Total
	desacuerdo	en desacuerdo	acuerdo ni	de acuerdo	de acuerdo	
			desacuerdo			
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%			2,2%	4,5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%		3,4%	6,7%	7,9%	19,1%
Parcialmente de acuerdo		1,1%		13,5%	21,3%	36,0%
Totalmente de acuerdo			1,1%	3,4%	36,0%	40,4%
Total	2,2%	2,2%	4,5%	23,6%	67,4%	100,0%

#### MM. Correlación entre los ítems 33 y 37

El 34,8% de los docentes universitarios que manifiestan estar parcialmente de acuerdo en cuanto a que para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con sus estudiantes es muy relevante, el 23,6% están totalmente de acuerdo en que, por ello, cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen y lo refuerzan, mientras que un 11,2% lo están parcialmente. Por otro lado vemos que el 29,2% de los encuestados están totalmente de acuerdo en ambas aseveraciones. La correlación *Rho de Spearman* en este caso es de 0,246.

Tabla 106. Tabla de contingencia ítem 33. \* ítem 37

Ítem 33. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante.	Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco y lo refuerzo					
	En total	Parcialmente	Ni de acuerdo	Parcialmente	Totalmente	Total
	desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo	de acuerdo	de acuerdo	
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%		1,1%	1,1%	4,5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		2,2%	1,1%	6,7%	9,0%	19,1%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	11,2%	23,6%	36,0%
Totalmente de acuerdo			3,4%	7,9%	29,2%	40,4%
Total	1,1%	3,4%	5,6%	27,0%	62,9%	100,0%

Aunque ya se ha ido señalando a lo largo del texto, se presenta a continuación una tabla que resume las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems analizados

anteriormente. Se observa que el que presenta una mayor significatividad positiva respecto al ítem 33 es el 36. Nos encontramos aquí que aunque hay correlación en todos los casos, presentan una menor significatividad en el caso del ítem 34 y 35.

Tabla 107. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 33.

	Ítem 34	Ítem 35.	Ítem 36.	Ítem 37.
Ítem 33.	0,271*	0,243*	0,418**	0,246*

\*p<0,05; \*\*p<0,01

### NN. Correlación entre los ítems 34 y 35

En este caso el 33,7% de los docentes que participan en esta investigación manifiestan estar parcialmente de acuerdo en cuanto a confiar en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesta, pero lo están totalmente al considerar que para ellos la cordialidad y el buen clima de comunicación con sus estudiantes es muy relevante.

El 41,6% están totalmente de acuerdo con ambas aseveraciones. La correlación *Rho de Spearman* es, en este caso, de 0,324.

Tabla 108. Tabla de contingencia ítem 34. \* ítem 35

Ítem 34. Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesto	Ítem 35. Para mí la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis estudiantes es muy relevante.					
	En total	Parcialmente en	Ni de acuerdo ni en	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%			1,1%	3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo				2,2%	5,6%	7,9%
Parcialmente de acuerdo			1,1%	7,9%	33,7%	42,7%
Totalmente de acuerdo				3,4%	41,6%	44,9%
Total	2,2%	1,1%	1,1%	13,5%	82,0%	100,0%

### 00. Correlación entre los ítems 34 y 36

El 39,3% de los docentes que participan en el estudio están totalmente de acuerdo con ambas afirmaciones. De los 39,2% que están parcialmente de acuerdo a la hora de confiar en las posibilidades de mejora de cada grupo y de cada alumno y así se lo manifiesta, un 14,6% lo está también parcialmente en el sentido de aprovechar las intervenciones creativas de sus

alumnos para enriquecer la clase, y un 24,7% lo está totalmente. La correlación *Rho de Spearman* en este caso es de 0,440.

Tabla 109. Tabla de contingencia ítem 34. \* ítem 36

Ítem 34. Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesto	Ítem 36. Aprovecho las intervenciones creativas de mis alumnos para enriquecer la clase.					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%		1,1%		3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo				4,5%	3,4%	7,9%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	2,2%	14,6%	24,7%	42,7%
Totalmente de acuerdo			2,2%	3,4%	39,3%	44,9%
Total	2,2%	2,2%	4,5%	23,6%	67,4%	100,0%

### PP. Correlación entre los ítems 34 y 37

El 40,5% de los docentes universitarios encuestados manifiestan estar parcialmente de acuerdo en cuanto a la confianza que depositan en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesta. De ellos, un 23,6% están totalmente de acuerdo respecto a que cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen o lo refuerzan; mientras que un 16,9% lo están solo parcialmente. El 37,1% están totalmente de acuerdo con ambas aseveraciones. En este caso la correlación *Rho de Spearman* es de 0,425.

Tabla 110. Tabla de contingencia ítem 34. \* ítem 37

Ítem 34. Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno, y así se lo manifiesto	Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%				1,1%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%	1,1%		1,1%		3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			1,1%	4,5%	2,2%	7,9%
Parcialmente de acuerdo			2,2%	16,9%	23,6%	42,7%
Totalmente de acuerdo		1,1%	2,2%	4,5%	37,1%	44,9%
Total	1,1%	3,4%	5,6%	27,0%	62,9%	100,0%

Aunque ya se ha ido señalando a lo largo del texto, se presenta a continuación una tabla que resume las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems analizados

anteriormente. Se observa que, aunque todos ellos presentan un alto grado de significatividad (siendo en todos ellos positiva); el ítem 36 es el que presenta una mayor significatividad positiva respecto al ítem 34. El Ítem que presenta menor significatividad, siendo la correlación significativa y positiva, es el 35.

Tabla 111. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 34.

	Ítem 35.	Ítem 36.	Ítem 37.
Ítem 34.	0,324**	0,440**	0,425**

\*\*p<0,01

### QQ. Correlación entre los ítems 35 y 36

El 65,2% de los docentes participantes en la investigación manifiestan estar totalmente de acuerdo al considerar que para ellos la cordialidad y el buen clima de comunicación con sus estudiantes es muy relevante, y de esta forma aprovechan las intervenciones creativas de sus alumnos para enriquecer la clase. Un 15% de los que están totalmente de acuerdo con la primera afirmación (ítem 35), lo están solo parcialmente con la segunda (ítem 36). La correlación *Rho de Spearman* es de 0,615.

Tabla 112. Tabla de contingencia ítem 35. \* ítem 36

<i>Ítem 35. Para mi, la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis estudiantes es muy relevante.</i>	<i>Ítem 36. Aprovecho las intervenciones creativas de mis alumnos para enriquecer la clase.</i>					
	Ni de acuerdo					
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	2,2%					2,2%
Parcialmente en desacuerdo		1,1%				1,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo				1,1%		1,1%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	3,4%	6,7%	2,2%	13,5%
Totalmente de acuerdo			1,1%	15,7%	65,2%	82,0%
Total	2,2%	2,2%	4,5%	23,6%	67,4%	100,0%

### RR. Correlación entre los ítems 35 y 37

El 59,6% de los docentes que han participado en este estudio manifiestan estar totalmente de acuerdo al afirmar que para ellos, la cordialidad y el buen clima de comunicación con sus estudiantes es muy relevante, y de esta forma cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen o lo refuerzan. El

18% de los participantes están totalmente de acuerdo con la primera aseveración (ítem 36), pero lo están solo parcialmente en cuanto a la segunda (ítem 37).

La correlación *Rho de Spearman* en este caso es de 0,476.

Tabla 113. Tabla de contingencia ítem 35. \* ítem 37

Ítem 35. Para mi, la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis estudiantes es muy relevante.	Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.					
	Ni de acuerdo			Totalmente de acuerdo		Total
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
En total desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Parcialmente en desacuerdo		1,1%				1,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo				1,1%		1,1%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	1,1%	7,9%	3,4%	13,5%
Totalmente de acuerdo			4,5%	18,0%	59,6%	82,0%
Total	1,1%	3,4%	5,6%	27,0%	62,9%	100,0%

A lo largo del texto hemos ido viendo las correlaciones entre ítems, a continuación, y a modo de resumen, se presenta una tabla con las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems analizados anteriormente. Se observa que en ambos casos la significatividad es positiva y alta, aunque destaca la del ítem 36 respecto del 35.

Tabla 114. Tabla de correlación *Rho de Spearman* ítem 35.

	Ítem 36.	Ítem - 37.
Ítem 35.	0,615**	0,476**

\*\*p<0,01

### SS. Correlación entre los ítems 36 y 37

En este caso, el 57,3% de los docentes encuestados se muestran totalmente de acuerdo al afirmar que aprovechan las intervenciones creativas de sus alumnos para enriquecer la clase, y de esta forma, cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de una actividad, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen o lo refuerzan. El 14,5% están parcialmente de acuerdo en ambas afirmaciones.

La correlación *Rho de Spearman* es de 0,681.

Tabla 115. Tabla de contingencia ítem 36. \* ítem 37

Ítem 36. Aprovecho las intervenciones creativas de mis alumnos para enriquecer la clase	Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.					Total
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
En total desacuerdo	1,1%	1,1%				2,2%
Parcialmente en desacuerdo		1,1%		1,1%		2,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			1,1%	3,4%		4,5%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	2,2%	14,6%	5,6%	23,6%
Totalmente de acuerdo			2,2%	7,9%	57,3%	67,4%
Total	1,1%	3,4%	5,6%	27,0%	62,9%	100,0%

### TT. Correlación entre los ítems 36 y 41

Del 66,3% de los participantes en el estudio, que manifiestan estar totalmente de acuerdo en que aprovechan las intervenciones de sus alumnos para enriquecer la clase, el 42,7% lo están también en el sentido de que favorecen una creciente motivación del alumno por su conocimiento, mientras que un 23,6% lo están parcialmente. El 16,9% está parcialmente de acuerdo con ambas aseveraciones. La correlación *Rho de Spearman* es, en este caso, de 0,555.

Tabla 116. Tabla de contingencia ítem 36. \* ítem 41

Ítem 36. Aprovecho las intervenciones creativas de mis alumnos para enriquecer la clase	Ítem 41. Favorezco una creciente motivación del alumno por su conocimiento.				Total
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
En total desacuerdo	1,1%	1,1%			2,2%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%		1,1%		2,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			4,5%		4,5%
Parcialmente de acuerdo		3,4%	16,9%	3,4%	23,6%
Totalmente de acuerdo		1,1%	23,6%	42,7%	67,4%
Total	2,2%	5,6%	46,1%	46,1%	100,0%

A lo largo del texto hemos ido viendo las correlaciones entre ítems, a continuación, y a modo de resumen, se presenta una tabla con las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems analizados anteriormente. Se observa que en ambos casos la significatividad es positiva y alta, aunque destaca la del ítem 37 respecto del 36.

Tabla 117. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 36.

	Ítem 37.	Ítem 41.
Ítem 36.	0,681**	0,555**

\*\*p<0,01

### UU. Correlación entre los ítems 37 y 38

El 47,2% de los docentes participantes en este estudio se muestran totalmente de acuerdo en que cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen o lo refuerzan, y de esta forma consideran que es positivo para la preparación de los alumnos proporcionarles espacios de autonomía, tanto presenciales como no presenciales, para su formación. Un 15,7% lo están parcialmente con ambas afirmaciones. La correlación *Rho Spearman* es de 0,475.

Tabla 118. Tabla de contingencia ítem 37 \* ítem 38

Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.	Ítem 38. Considero que es positivo para la preparación de los alumnos proporcionarles espacios de autonomía, tanto presenciales como no presenciales, para su formación.					Total
	En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
En total desacuerdo	1,1%					1,1%
Parcialmente en desacuerdo		1,1%	1,1%	1,1%		3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			2,2%	1,1%	2,2%	5,6%
Parcialmente de acuerdo			2,2%	15,7%	9,0%	27,0%
Totalmente de acuerdo	2,2%			13,5%	47,2%	62,9%
Total	3,4%	1,1%	5,6%	31,5%	58,4%	100,0%

### VV. Correlación entre los ítems 37 y 40

En este caso, del 58,4% de los docentes que participan en el estudio que manifiestan estar totalmente de acuerdo en que cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen o lo refuerzan, el 20,2% lo están parcialmente en cuanto a que desarrollan la comunicación didáctica desde técnicas de enseñanza variadas: exposiciones, interacciones, cooperaciones, etc.), mientras que el 38,2% lo están totalmente. El 12,4% lo están parcialmente en ambas aseveraciones. Ambos ítems tienen una correlación *Rho de Spearman* de 0,409.

Tabla 119. Tabla de contingencia ítem 37 \* ítem 40

<i>Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.</i>	<i>Ítem 40. Desarrollo la comunicación didáctica desde técnicas de enseñanza variadas: exposiciones, interacciones, cooperación, etc.</i>				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%			1,1%
Parcialmente en desacuerdo	3,4%				3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		1,1%	3,4%	1,1%	5,6%
Parcialmente de acuerdo	1,1%	4,5%	12,4%	9,0%	27,0%
Totalmente de acuerdo	1,1%	3,4%	20,2%	38,2%	62,9%
Total	5,6%	10,1%	36,0%	48,3%	100,0%

### WW. Correlación entre los ítems 37 y 41

Del 60,7% de los docentes que participan en esta investigación y se manifiestan totalmente de acuerdo al afirmar que cuando observan un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconocen y lo refuerzan, el 22,5% afirman estar parcialmente de acuerdo en cuanto a que favorecen una creciente motivación del alumno por su conocimiento, el 38,2% restante lo están totalmente. El 18% de los docentes están parcialmente de acuerdo en ambas afirmaciones. La correlación *Rho de Spearman* en este caso es de 0,427.

Tabla 120. Tabla de contingencia ítem 37 \* ítem 41

<i>Ítem 37. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo.</i>	<i>Ítem 41. Favorezco una creciente motivación del alumno por su conocimiento.</i>				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%			1,1%
Parcialmente en desacuerdo	2,2%		1,1%		3,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo			4,5%	1,1%	5,6%
Parcialmente de acuerdo		2,2%	18,0%	6,7%	27,0%
Totalmente de acuerdo		2,2%	22,5%	38,2%	62,9%
Total	2,2%	5,6%	46,1%	46,1%	100,0%

A lo largo del texto se han ido valorando las correlaciones entre ítems, a continuación, y a modo de resumen, se presenta una tabla con las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems analizados anteriormente. Se observa que en los tres casos la significatividad es positiva y alta, sobresaliendo la del ítem 38.



Tabla 121. Tabla de correlación Rho de Spearman ítem 37

	Ítem 38.	Ítem 40.	ítem 41.
Ítem 37.	0,475**	0,409**	0,427**

\*\*p&lt;0,01

### XX. Correlación entre los ítems 38 y 40

Se puede ver que del 55,2% de los participantes en esta investigación y que están totalmente de acuerdo respecto a que consideran que es positivo para la preparación de los alumnos proporcionarles espacios de autonomía, tanto presenciales como no presenciales, para su formación, el 39,3% lo están también totalmente al considerar que desarrollan la comunicación didáctica desde técnicas de enseñanza variadas: exposiciones, interacciones, cooperación, etc.; mientras que el 16,9% lo están parcialmente. Ambos ítems presentan una correlación *Rho de Spearman* de 0,513.

Tabla 122. Tabla de contingencia ítem 38 \* ítem 40

<i>Ítem 38. Considero que es positivo para la preparación de los alumnos proporcionarles espacios de autonomía, tanto presenciales como no presenciales, para su formación</i>	<i>Ítem 40. Desarrollo la comunicación didáctica desde técnicas de enseñanza variadas: exposiciones, interacciones, cooperación, etc.</i>				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo	1,1%	1,1%	1,1%		3,4%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%				1,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%		3,4%	1,1%	5,6%
Parcialmente de acuerdo	1,1%	7,9%	14,6%	7,9%	31,5%
Totalmente de acuerdo	1,1%	1,1%	16,9%	39,3%	58,4%
Total	5,6%	10,1%	36,0%	48,3%	100,0%

### YY. Correlación entre los ítems 38 y 41

En este caso, el 56,2% de los docentes universitarios de esta investigación que están totalmente de acuerdo respecto a que consideran que es positivo para la preparación de los alumnos proporcionarles espacios de autonomía, tanto presenciales como no presenciales, para su formación, el 36% lo están también totalmente en cuanto a favorecer una creciente motivación del alumno por su conocimiento, mientras que un 20,2% lo están parcialmente. El 21,3% lo están parcialmente en ambas aseveraciones. La correlación *Rho de Spearman* en este caso es de 0,390.

Tabla 123. Tabla de contingencia ítem 38 \* ítem 41

Ítem 38. Considero que es positivo para la preparación de los alumnos proporcionarles espacios de autonomía, tanto presenciales como no presenciales, para su formación	Ítem 41. Favorezco una creciente motivación del alumno por su conocimiento				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
En total desacuerdo		1,1%	1,1%	1,1%	3,4%
Parcialmente en desacuerdo	1,1%				1,1%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,1%		3,4%	1,1%	5,6%
Parcialmente de acuerdo		2,2%	21,3%	7,9%	31,5%
Totalmente de acuerdo		2,2%	20,2%	36,0%	58,4%
Total	2,2%	5,6%	46,1%	46,1%	100,0%

A lo largo del texto hemos ido viendo las correlaciones entre ítems, a continuación, y a modo de resumen, se presenta una tabla con las correlaciones *Rho de Spearman* que existe entre cada par de ítems analizados anteriormente. En ambos casos la correlación es significativa y positiva, destacando el ítem 40.

Tabla 124. Tabla de correlación *Rho de Spearman* ítem 38.

	Ítem 40.	Ítem 41.
Ítem 38.	0,513**	0,390**

\*\*p<0,01

## ZZ. Correlación entre los ítems 40 y 41

Aquí se aprecia que el 34,8% de los docentes participantes en esta investigación están totalmente de acuerdo en cuanto que desarrollan la comunicación didáctica desde técnicas de enseñanza variadas: exposiciones, interacciones, cooperación, etc., y de esta forma favorecen una creciente motivación del alumno por su conocimiento. El 23,6% lo están parcialmente en ambas aseveraciones. La correlación *Rho de Spearman* en este caso es de 0,575, y por tanto muy significativa y positiva.

Tabla 125. Tabla de correlación *Rho de Spearman* ítem 40

	Ítem 41.
Ítem 40.	0,575**

\*\*p<0,01

Tabla 126. Tabla de contingencia ítem 40 \* ítem 41

<i>Ítem 40. Desarrollo la comunicación didáctica desde técnicas de enseñanza variadas: exposiciones, interacciones, cooperación, etc.</i>	<i>Ítem 41. Favorezco una creciente motivación del alumno por su conocimiento.</i>				
	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Parcialmente en desacuerdo	2,2%		3,4%		5,6%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		3,4%	6,7%		10,1%
Parcialmente de acuerdo		1,1%	23,6%	11,2%	36,0%
Totalmente de acuerdo		1,1%	12,4%	34,8%	48,3%
Total	2,2%	5,6%	46,1%	46,1%	100,0%

## 2. Recogida y análisis de datos de Grupos Focales y Entrevistas

En este apartado se expone de forma detallada la información encontrada a través de la recolección de datos realizada en base a las técnicas e instrumentos que se utilizaron para esta investigación, a saber, los grupos focales y la entrevista a profundidad. Como se señaló con anterioridad, tras las diferentes fases del análisis, se identificaron seis grandes categorías que engloban los temas centrales, y que hacen posible el abordaje y profundización del fenómeno de estudio. Una vez recogida la información y analizados los datos, se procedió a la interpretación de las unidades de análisis con el propósito de conocer los significados otorgados por los profesores universitarios respecto a su modo de entender la creatividad, tanto teóricamente como en su docencia y formación. De esta manera se identificaron 6 categorías referidas a: Concepto de Creatividad, Persona y Creatividad, Manifestación de la Creatividad, Factores que Enriquecen/Acrecientan la Creatividad, Factores que Empobrecen/Dañan la Creatividad, Creatividad y Formación, que fueron elaboradas a través de las construcciones de los participantes del estudio. Tanto categorías como dimensiones quedan explicadas a lo largo del análisis, se presenta en el cuadro siguiente tan solo un esquema general.

Cuadro 28. Categorías y dimensiones

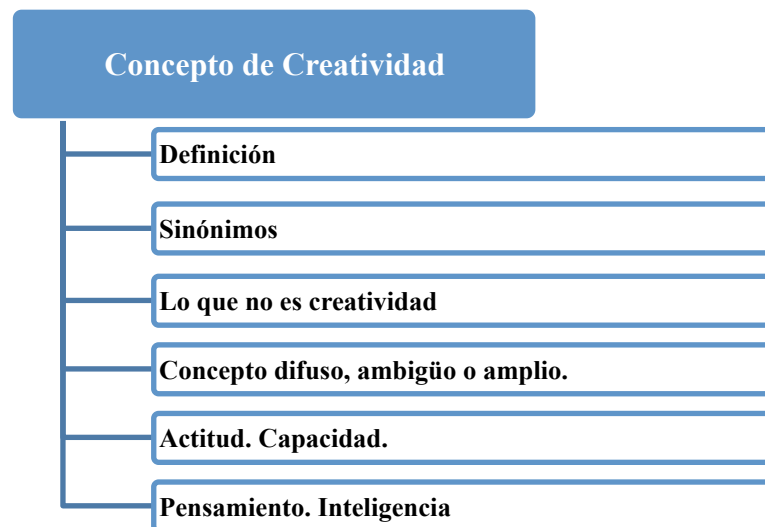
CATEGORÍA	DIMENSIONES
CONCEPTO: En esta categoría se recogen las referencias de los participantes en torno a la creatividad.	<p><b>Definiciones:</b> Se recogen las definiciones de creatividad elaboradas por los docentes.</p> <p><b>Sinónimos:</b> se recogen los sinónimos o palabras más vinculadas a la creatividad.</p> <p><b>Lo que no es creatividad:</b> Se recogen las apreciaciones de lo que no es creatividad y sin embargo sí se considera como tal.</p> <p><b>Concepto difuso, ambiguo o amplio:</b> se recogen las reflexiones acerca de la dificultad en cuanto a poder establecer con claridad una definición completa.</p> <p><b>Actitud. Capacidad:</b> Se recogen las definiciones elaboradas desde la actitud o desde la capacidad</p> <p><b>Pensamiento. Inteligencia:</b> Se recogen las definiciones de los docentes que entienden la creatividad desde el pensamiento o desde la inteligencia.</p>
PERSONA: En esta categoría se recoge las referencias a la creatividad desde la persona.	<p><b>Genio y talento:</b> Se recogen las referencias y relaciones de la creatividad en cuanto a los genios o personas con talento.</p> <p><b>Creatividad como algo innato vs educable:</b> Se recogen las discusiones en cuanto a si es innato o educable; o si se requieren ambos aspectos.</p> <p><b>Novedad personal:</b> Se recogen las reflexiones de los docentes referentes a la creatividad entendida desde la Novedad Personal, la persona única y la impronta personal.</p> <p><b>Personalidad:</b> Se recogen las referencias de los profesores respecto a la relación entre la creatividad y algunos rasgos de personalidad.</p>
MANIFESTACIÓN: Se recogen las referencias a la creatividad en cuando a sus manifestaciones, lo que de ella se ve, lo que se vierte al exterior	<p><b>Disciplinas afines:</b> Se recogen las referencias de los profesores respecto a la creatividad en cuanto a si es propia sólo de unas disciplinas (especialmente las artísticas) o si es propia de todas e incluso necesaria). Se recoge en este sentido la importancia de la dedicación, el estudio y la formación en la disciplina.</p> <p><b>Creatividad en la propia vida:</b> Se recogen las reflexiones de los docentes respecto a que se puede poner de manifiesto la creatividad en la propia vida.</p> <p><b>Vinculación con el proceso de investigación:</b> Se recogen las reflexiones de los docentes respecto a proceso creativo y su paralelismo con el proceso de investigación.</p>
FACTORES QUE ENRIQUECEN O PROMUEVEN LA CREATIVIDAD	<p><b>Enriquecimiento interior: formación:</b> Se recogen las reflexiones respecto a todos los aspectos que facilitan el enriquecimiento personal y consecuentemente un mayor despliegue de la creatividad, como pueden ser: El silencio, el asombro, la contemplación, la lectura, el cultivo de las artes, entre otros.</p> <p><b>Factores sociales o culturales:</b> Que facilitan o promueven el enriquecimiento y despliegue de la creatividad.</p> <p><b>Ámbito Educativo:</b> Se recogen aspectos vinculados al Sistema Educativo; la figura del profesor; la metodologías de enseñanza; el contexto del proceso Enseñanza-aprendizaje; el fin educativo; y el papel de la familia, que facilitan el enriquecimiento en cuanto a la creatividad</p>
FACTORES QUE EMPOBRECEN O DAÑAN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD	<p><b>Factores culturales, sociales y ambientales:</b> que repercuten negativamente dañando el crecimiento de la persona y repercutiendo en un detrimento de la creatividad.</p> <p><b>Ámbito Educativo:</b> Se recogen aspectos vinculados al Sistema Educativo; los Centros Educativos; la figura y papel del profesor; las metodologías de enseñanza; el fin educativo; el papel de la familia; las actitudes del alumno o persona creativa que inciden en un empobrecimiento de la creatividad</p>

CATEGORÍA	DIMENSIONES
FORMACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA	<p><b>Formación del profesor:</b> Referencias generales a la formación, propuestas de formación (seminarios formativos y trabajo entre departamentos y docentes).</p> <p><b>El profesor universitario:</b> Modelo y referente, dominio de la materia, pasión por lo que hace, autoevaluación de la docencia.</p> <p><b>Aspectos relacionados con la docencia universitaria:</b> En el entorno de Bolonia, planteamientos relacionados con el qué hacer y planteamientos relacionados con el cómo hacer.</p>

## 2.1. CATEGORÍA 1: Concepto de Creatividad

Bajo esta Categoría se engloban todas aquellas dimensiones, aquellos significados que los participantes han otorgado al fenómeno que estudiamos, y que pone de manifiesto la subjetividad de cada individuo. Se encuentra estrechamente ligada a la formación previa y a la cultura en la cual están inmersos, donde el lenguaje se convierte en una herramienta que permite construir los juicios, creencias, intenciones, deseos y compromisos (Bruner, 1991). Así, de esta forma, partiendo de los significados que los profesores universitarios otorgan a la creatividad, se construyeron las siguientes dimensiones:

Figura 3. Concepto de creatividad y dimensiones anejas



Los profesores universitarios construyeron el concepto de creatividad mediante *definiciones concretas* o recurriendo a *sinónimos* que les sugerían similitud con el concepto estudiado. También se observa aquí la alusión a términos que suelen relacionarse con la

creatividad. De aquí se deduce, y en ocasiones ellos mismos lo manifiestan, que es un *concepto ambiguo*, sobre el que no existe una definición clara. También se aprecia que el concepto que se tiene cambia, se enriquece en la medida que avanza la aplicación de la técnica. En esta categoría se aprecian además otras dimensiones, pues al tratar de definirla se observa que los docentes tratan de expresar lo que entienden por creatividad a partir de la *negación* (destacando lo que no es o lo que la hace confusa de definir) y finalmente en este apartado cabe recoger las reflexiones acerca de la ambigüedad del concepto. Otras formas a través de las que los docentes tratan de definirla es utilizando términos como *actitud o capacidad*, o bien vinculándola al *pensamiento* o a la *inteligencia*. Se irán recogiendo y analizando cada uno de estas dimensiones a continuación.

Se aborda, en primer lugar, la dimensión **Definición**. En ella se recogen todas las enunciaciones que los docentes universitarios manifiestan para tratar de esclarecer el concepto de creatividad. Cuando tratan de elaborar una definición se puede observar que, por un lado los docentes hacen referencia a un saber ver las cosas de forma distinta; también a un modo de enfrentarte o de hacer diferente; también se refieren a un músculo interior o motor de crecimiento. En muchas ocasiones al tratar de definirlo se presenta como algo que permite afrontar problemas y encontrar soluciones; se entiende también como un modo de hacer evaluativo o una forma de evolucionar; otras veces se alude a que es propio de la persona por el hecho de ser persona, como algo que perfecciona. Este modo de plantearla refleja lo que señala De la Herrán (2008a) cuando afirma que al tratar de comprender la creatividad muchas veces se intenta aborda desde perspectivas que, no faltándoles verdad, son parciales pues no se está mirando con toda su amplitud. Por otro lado, también se puede observar que cuando tratan de definirla algunos docentes se refieren más a lo que De la Herrán (2008a) considera que se concibe desde la finalidad. En este sentido se aprecian algunas afirmaciones referentes a lo que este autor considera como creatividad puntual, espontánea o de acción para un logro (como puede ser el ejemplo 4), o bien creatividad considerada desde la evolución, una creatividad total o de sistema para la evolución humana (como puede apreciarse en los ejemplos 1 y 10). En el caso de la entrevista 1 observamos que se alude a que es un rasgo, una cualidad propia del modo de obrar de la persona, se vincula con la capacidad de encontrar y de poner algo en la realidad (ejemplo 11). Y en esta misma línea de la vinculación entre la creatividad y la realidad, vemos también que en cierto modo se alude a que es un modo de conocer la realidad, como se aprecia en el ejemplo 12.

1. *“La creatividad es un motor de crecimiento personal, porque te enseña el utilizar el pensamiento de esta forma, por un lado te da una apertura también hacia los demás, a comprender otros puntos de vista, entender otras perspectivas, luego también de alguna forma la paciencia, tolerar la ambigüedad... saber esperar... el sentimiento de autoeficacia y la seguridad en uno mismo. Realmente ayudada mucho en el crecimiento personal”* (T.A.; GF8).
2. *“La creatividad es un músculo interior que se tiene que ejercitar y para el que es importante despertar una sensibilidad”* (A.B.; GF5).
3. *“La creatividad es ver las cosas de diferente manera, desde diferente perspectiva”* (S.C.; GF6).
4. *“La creatividad es una formulación diferente, partiendo de hechos o conceptos que ya se conocen (...) es justamente saber reconocer algo que has hecho como nuevo e interesante”* (A.A.; GF8).
5. *“La creatividad es una forma de hacer reflexiva que implica un modo de hacer evaluativo, crítico, sobre el que se construye el trabajo adaptado a las demandas actuales, a las necesidades del alumno, de las circunstancias...”* (E.L.; GF3).
6. *“La creatividad es un más que hay que poner a lo que estamos haciendo. Me enfrente a un problema.... A lo mejor se trata de ver desde cuantos puntos de vista lo veo. Esta riqueza me ayuda a ver cual es la mejor manera, me lleva antes a la solución y de la forma más óptima”* (C.Z.; GF3).
7. *“Es una forma de enfrentarse a la vida, de solucionar problemas”* (M.V.; GF5).
8. *“Creatividad (...) entendiéndola como algo que perfecciona al hombre”* (I.D.; GF5).
9. *“Lo definiría como una facultad personal... por el hecho de ser persona que tenemos todos que te permite crear sin moldes, sin nada preconcebido”* (A.B.; GF5).
10. *“Aquí de lo que se habla es del concepto de evolución. Están creando, pero en el fondo lo que están haciendo es evolucionando, utilizando como base lo tradicional, lo que les da la técnica”* (P.L.; GF7).
11. *“La creatividad es una cualidad personal. Rasgo que acompaña al modo de obrar de la persona. Tiene que ver con nuestro modo de ser. (...) Tiene que ver con la capacidad de encontrar, de ver en la realidad algo que otros no han visto, pero que está. Y con la capacidad de poner en la realidad algo que no estaba puesto”* (C.M.; E1).
12. *La creatividad (...) es un modo de conocer la realidad. Crear es un modo de acercarse a la realidad (...) admitir las cosas tal como son pero sin quedarse en la esclavitud de los hechos”* (A.R.; E2).

Cuando los docentes tratan de definirla se observa que en muchas ocasiones acuden a palabras que les evocan un significado similar, que vamos a denominar **Sinónimos**. Se puede observar que con mucha frecuencia se vincula con la imaginación, aunque también se otorga

una relación importante con la originalidad, y de forma menos repetida se puede ver que la creatividad se vincula con otros términos. Respecto al término *imaginación* se aprecia que efectivamente los docentes le otorgan a ambos conceptos el mismo valor, sin embargo, como señala Martínez Priego (2008) la imaginación es una facultad de la sensibilidad interna cuyo objeto es la imagen. Es la facultad que enlazada con el resto de facultades (depende de las facultades inferiores y está dirigida por las superiores), a partir de la cual puede darse el primer paso en el proceso creador. De hecho es el primer momento en el que al hablar de una de las facultades que le son propias al hombre se otorga el calificativo de Imaginación Creadora. Es el momento en el que cada persona crea a partir de lo percibido. En este sentido puede entenderse que se dé la confusión entre los términos (como se puede apreciar en los ejemplos 1 y 2), pero ha de aclararse que sólo uno de ellos es una facultad humana, la imaginación.

Por otro lado, algunos participantes utilizan la palabra *originalidad* como sinónimo, como se aprecia en los ejemplos 3 y 4. Esto es muy común, pues entre las áreas de investigación en el estudio de la creatividad, cuando se atiende al *producto creativo*, se otorga un gran valor a la originalidad del producto en sí. En este sentido, cuando se habla de algo original se le otorga carácter de inusual o infrecuente, y ha sido considerado en muchas escalas de medición como algo muy vinculado a la novedad (Sánchez Burón & De la Morena Taboada, 2002). Si atendemos al significado etimológico de la palabra origen vemos que viene del latín *origo*, que significa comienzo, y parece tener relación con el verbo *orir* (surgir, nacer, levantarse, aparecer). La palabra original se entiende en cuanto a origen, y por tanto es algo que comienza. Puede entenderse así mejor la confluencia entre ambos conceptos, en cuanto a que algo es creado, por tanto tiene un origen, un principio. Sin embargo, parece que aquí más que el sentido de principio, se le da sentido de diferente, de algo que es poco frecuente, algo que no ha sido hecho por ninguna persona antes, y es esto lo que precisamente le otorga valor creativo.

1. *“La creatividad, como término, la concibo siempre en paralelo con la imaginación. De hecho me gusta más considerar el término imaginación que creatividad (...) se ha puesto como muy de moda el término creatividad y se convierte en algo tan empleado que prefiero rescatar otro término... en sí mismos los términos no son nada, sino el significado que contienen”* (L.C.; GF8).
2. *“A la creatividad la llamaría en educación: imaginación”* (R.C.; GF6).
4. *“Yo relaciono la creatividad con la originalidad”* (B.L.; GF4).
5. *“Creo que la creatividad es originalidad”* (R.C.; GF7).



Se encuentran en la discusión *otros términos* que se utilizan como sinónimos, como la fantasía, el talento, lo alternativo, la innovación, o lo nuevo. En el caso de la fantasía tiene sentido de suyo, porque como señala Martínez Priego (2008) cuando la imaginación realiza las operaciones que le son propias se le denomina fantasía. Ni la fantasía ni la creatividad son una facultad. Por otro lado, es común la confusión con la palabra talento. Esta palabra proviene del griego, *tálanon*, que es el plato de la balanza y que involucra su peso. Se usa para definir la aptitud o potencial de alguien para realizar una cierta actividad (Real Academia Española, 2001, 22ªed.) Entonces, entender que la creatividad es un talento presupone que es algo que sólo le es propio a aquellos a los que les es dado, pero no a todos. Cuando se hace alusión a lo alternativo, nuevo, o a la innovación se le otorga el mismo valor que cuando se lo otorgaban a la originalidad, no en cuanto a origen sino en cuanto a algo que es diferente, algo que no tiene precedente, como puede verse en los ejemplos del 5 al 9. Por otro lado se vincula con la palabra *inventar*, en el sentido que se le da en el ejemplo 10.

5. *“Yo casi distinguiría entre imaginación y fantasía. La fantasía puede estar más ligada a lo irreal. No es lo mismo una persona fantasiosa que una persona imaginativa. Creo que lo fantasioso es más difícil de encauzar y entender”* (S.T.; GF2).
6. *“La creatividad es un talento”* (S.T.; GF2).
7. *“La creatividad está relacionada con lo alternativo, lo distinto”* (P.A.; GF4).
8. *“La capacidad de innovar”* (E.M.; GF2).
9. *“La creatividad se asocia a algo nuevo”* (M.V.; GF5).
10. *“La creatividad tiene que ver con la capacidad de encontrar. Inventio: Inventar es encontrar”* (C.M.; E1).

Por otro lado, al tratar de definirla se puede encontrar que los docentes ponen de manifiesto aquello que consideran que **no es creatividad**. Bajo esta dimensión se recogen las reflexiones de los docentes respecto a lo que piensan que equivocadamente otros consideran como creativo. Aquí aparece especialmente el tema de la novedad de la cosa en sí, en el sentido de otorgar valor a algo por el mero hecho de ser novedoso. Consideran también que muchas veces se habla de la creatividad con tanta teorización que se pierde la tersura de la realidad de lo creativo. También se recuperan aquí algunas posturas docentes que muestran cierta reticencia al concepto o al modo en que se está entendiendo o tratando en la propia discusión del grupo o socialmente. Se recogen así mismo los conceptos o palabras que ellos piensan que erróneamente se utilizan como vinculadas a la creatividad. Este modo de enfocarlo pone de manifiesto que efectivamente tratar de definir la creatividad circunscrita bajo alguno de sus aspectos es reducirla y no la contiene. Así, al igual que señala De la Herrán (2008b),

algunos docentes ven en este modo de concebirla solo una parcialidad respecto a lo creativo y consideran necesario mirarla desde mayor altura. Estos aspectos se pueden observar en los ejemplos que siguen:

1. *“Creo que... el concepto real que tenemos de todo este asunto de la creatividad no tiene nada que ver con la realidad de lo creativo (...). Creo que de fondo hay una concepción que nos hace pensar que la realidad la conocemos y que la describimos con palabras, pero la realidad y nosotros mismo somos más misteriosos de lo que parece...” (J.B.; GF5).*
2. *“La creatividad no es necesariamente algo novedoso” (L.C.; GF8).*
3. *“La curiosidad es una variable de la creatividad, pero no es sinónimo de creatividad. Hay gente muy creativa y no curiosa en todos los ámbitos y hay gente muy curiosa que no es creativa” (M.G.; GF2).*
4. *“Yo quería comentar que esto de la creatividad(...) lo podemos entender mal, como... romper sistemáticamente con lo anterior, algo que no haya hecho nadie... lo ponemos enseguida como valor objetivo de lo que has hecho (...) creo que eso es una creatividad mal entendida: la pura innovación entendida como algo valioso por ser novedoso” (J.B.; GF5).*
5. *“Podemos confundir o ver como antagónico la falta de flexibilidad y la creatividad” (S.V.; GF1).*
6. *“El problema es que parece que la creatividad está muy ligada al caos y a lo anárquico” (S.T.; GF2).*
7. *“No siempre es belleza... sino algo que quieres expresar. Pienso en las pinturas negras de Goya y no buscan la belleza” (B.L.; GF3).*

En algunos casos, cuando están tratando de expresar lo que piensan sobre la creatividad o formular una definición, se puede observar que hacen alusión a que es un **concepto difuso, ambiguo o amplio**. En ocasiones presentan cierta reticencia al concepto o lo muestran como algo tan manido que se sobrevalora y provoca en alguna medida cierto rechazo. Otra veces esta percepción de concepto como algo difícil de definir surge a mitad del grupo focal, después de llevar un tiempo discutiendo sobre el concepto, y al salir diferentes perspectivas de unos y otros, se puede ver entonces que hay una parada para plantearse qué concepto se está manejando, o si están todos los miembros hablando de lo mismo. Desde luego no es una discusión nueva, pues son muchas las investigaciones referentes a la creatividad que ponen de manifiesto la ambigüedad del concepto. Esto no quiere decir que sea imposible de entender, sino que hay que saber bien que ha de partirse de la persona misma para entenderlo y que ha de enriquecerse desde las aportaciones de las diferentes disciplinas, con una mirada trans- o multidisciplinar. Se pueden ver a continuación algunos ejemplos:

1. *“Yo creo que el concepto de creatividad que estamos manejando es muy difuso... porque estamos considerando por un lado la creatividad artística pero es que yo también pienso que soy una persona creativa en el modo en que he educado a mis hijos y a mí eso me parece una obra de arte”* (I.D.; GF5).
2. *“¿Creatividad es resolver un problema de toda la humanidad o es resolver cuestiones cotidianas?”* (I.D.; GF5).
3. *“¿Qué es la creatividad? ¿Es una facultad? ¿Qué consecuencias tiene?”* (A.B.; GF5).
4. *“Pienso que la creatividad es un concepto difícil, complejo de definir”* (T.A.; GF8).
5. *“Tampoco sé muy bien qué es la creatividad”* (L.C.; GF8).
6. *“La creatividad pienso que es un tópico que se usa mucho, quizá hay que ahondar más en el concepto”* (E.L.; GF3).

Otras veces, al tratar de elaborar un concepto acerca de la creatividad el docente trata de definirla bien como una **actitud**, o bien como una **capacidad**. Como veíamos en el segundo capítulo, son muchos los autores que a partir de MacKinnon (1975), distinguen una serie de componentes necesarios para entender la creatividad, entre ellos los que hacen referencia a la persona creativa. Al hablar de ella, se refieren a que “ésta tiene una serie de capacidades concretas, como pueden ser la resolución de problemas, plantear nuevas cuestiones”, principalmente (Sánchez Burón & De la Morena Taboada, 2002, p. 164). A partir de estas influencias, se puede ver que los docentes tratan de definirla como una capacidad (como se aprecia en los ejemplos del 1 al 4). En cuanto al sentido etimológico, la palabra capacidad viene del latín *capacitatis*, que sería la cualidad del capaz. Capaz, a su vez, deriva del verbo *capere*, así indica lo que tiene fuerte tendencia a recoger, o contener en su interior (Real Academia Española, 2001, 22ªed.). La persona es capaz de contener dentro de sí, gracias a las facultades que le son propias. Es a través de ellas como el hombre muestra esa creatividad que acompaña a toda manifestación de índole personal. Por otro lado, son muchos los docentes que la definen como una actitud. Proviene del latín *actitudo*, se refiere al estado del ánimo que se expresa de una determinada manera. En algunas ocasiones sí parece que los docentes se refieren a ella como tal, como se puede ver en el caso de los ejemplos 5 y 6. Sin embargo no queda claro si los docentes de los ejemplos 7 y 8 se están refiriendo a ella como actitud o como aptitud, entendiéndola más vinculada a la “capacidad para operar competentemente en una determinada actividad” (Real Academia Española, 2001, 22ªed.).

1. *“Es la capacidad de ver otros puntos de vista”* (C.S.; GF1).
2. *“Persona capaz de definir problemas y solucionarlos”* (C.S.; GF1).

3. *“Se me ha abierto una luz sobre la relación que puede existir o existe entre la creatividad y la capacidad de formularse preguntas” (S.V.; GF1).*
4. *“Creo que es una capacidad (...) tiene que ver con la sensibilidad para ver la diversidad y respetarla” (P.G.; GF2).*
5. *“Pienso que la creatividad es una actitud, una forma de enfrentarse a la realidad” (T.A.; GF8).*
6. *“Estoy de acuerdo con lo que decís que la creatividad es una actitud, una especie de mecanismo que cuando empiezas a utilizarlo se retroalimenta” (A.A.; GF8).*
7. *“Estoy de acuerdo en que la creatividad hace referencia a una actitud de una persona” (M.C.; GF7).*
8. *“La creatividad hace referencia a una actitud de una persona” (M.C.; GF7).*

Otro modo mediante el cual los docentes universitarios definen la creatividad es vinculándola al **pensamiento y a la inteligencia**. Se puede ver que se habla en muchas ocasiones de actividad racional, de pensamiento creativo, se vincula también al pensamiento crítico. En este mismo sentido, autores como Sánchez Burón y De la Morena Taboada (2002), hablan de Pensamiento Creativo y el Pensamiento Crítico como dos procesos fundamentales en la educación. Para entenderlo mejor volveremos a tomar las consideraciones de Sellés (2006) cuando habla de la facultad intelectiva. Ésta facultad tiene unas operaciones que le son propias como son abstraer, juzgar, razonar... De esta forma *piensa* la inteligencia. El pensamiento es por tanto el acto de la inteligencia que se manifiesta en sus diversas operaciones. En la medida que nos ejercitamos en ellos, mejor usamos la inteligencia y mejor se pone de manifiesto nuestro modo de aportar en el mundo, de crecer nosotros mismo y mejorarlo.

Sin embargo cuando aquí se habla de pensamiento o de inteligencia se está haciendo alusión no tanto a la facultad intelectiva y a sus actos y operaciones como a términos que habitualmente se han utilizado desde algunas disciplinas para enmarcar la creatividad. Algunos inciden en los tres aspectos o al menos en dos de ellos de forma simultánea y genérica como puede verse en los ejemplos 1, 2 y 3. En otros casos se puede ver que cuando los docentes aluden a un modo de pensar (como puede verse en los ejemplos del 4 al 9), lo acompañan de calificativos como alternativo, diferente, divergente, crítico, poco convencional, lateral, complejo, elaborado, flexible o inesperado.

1. *“La creatividad tiene que ver con una actividad racional, con el pensamiento. Necesita actividad intelectual, combinación de saberes...” (S.V.; GF1).*

2. *“No sé muy bien si es una forma de pensamiento o una capacidad de la inteligencia”* (M.D.; GF3).
3. *“Para desarrollarla (...) hay que tener capacidad de pensamiento. Está unido a la inteligencia”* (M.V.; GF3).
4. *“Veo que es una capacidad que está relacionada con el pensamiento”* (M.G.; GF2).
5. *“Creo que lo que es realmente creativo es pararse a pensar. Creo que el auténtico motor es pensar... esa es la forma de solucionar problemas, ser flexible, desarrollar un estilo profesional acorde a la complejidad”* (E.L.; GF3).
6. *“La creatividad está relacionada con el pensamiento crítico, entendido como reflexión personal madura que orienta al proceso”* (E.L.; GF3).
7. *“La creatividad es, por un lado, una forma de pensar (...) tiene mucho que ver con la capacidad del pensar de forma poco convencional o distinta”* (T.A.; GF8).
8. *“Creo que la creatividad es usar un tipo de pensamiento lateral, no usar el pensamiento vertical de razonamiento (...) Lo entiendo como una manera de razonar diferente, no analítica”* (S.T.; GF2).
9. *“Pienso que está relacionada con el pensamiento alternativo, para llegar a un sitio, hacer una cosa o llegar a una conclusión hay muchos caminos y realmente esa flexibilidad, ese pensamiento alternativo muestra esa creatividad”* (P.A.; GF4).

En cuanto a su vinculación con la inteligencia, como puede apreciarse en los ejemplos 10 y 11, se habla como de un modo de ser inteligente. En cuanto a esta relación con el pensamiento y la inteligencia conviene rescatar también algunas apreciaciones interesantes, como se puede ver en el ejemplo 12, en la que pensar se entiende como la realización de un acto único, y ahí es donde entra lo creativo; o en el ejemplo 13, en el que se pone de manifiesto que la creatividad es un rasgo de la inteligencia y que se ha de tener en cuenta que la imaginación está muy vinculada con ella, pues es el corazón de la razón.

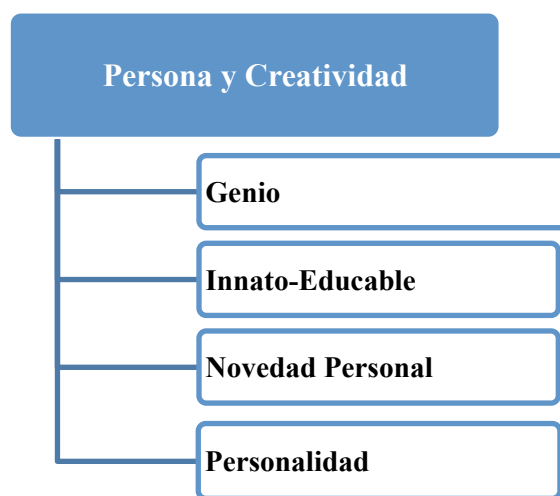
10. *“Para mi es una forma de ser inteligente, es una forma de inteligencia que es única y que consiste en conectar juntos. Es decir, en conectar ideas del pasado, del presente y proyectando en el futuro”* (G.N.; GF3).
11. *“Pienso que está relacionada con la inteligencia, es una capacidad que te permite ser original, diferente... ser capaz de hacer cosas nuevas”* (M.D.; GF3).
12. *“Pensar es realizar actos únicos. Ningún pensamiento es reproducible si es pensar. (...) Es mucho más que la producción material”* (C.M.; E1).
13. *“Creo que es un rasgo de la inteligencia. Sin dejar de lado la imaginación que está en el corazón de la razón. Los sentidos internos están vinculados con la capacidad de*

*raciocinio, no puedes desvincularlos, pero creo que es un rasgo de la inteligencia” (A.R.; E2).*

## 2.2. CATEGORÍA 2: Persona y Creatividad.

Bajo esta Categoría se enmarcan todos aquellos significados que los participantes han otorgado al tema que estudiamos, en cuanto a la persona creativa en sí. En este sentido, se conforman cuatro dimensiones que engloban los puntos centrales en relación a esta categoría. Este modo de enfocar la creatividad en relación a la persona refleja esa categorización que se viene realizando desde mediados del siglo pasado con autores como Rhodes (1961), Mooney (1963), MacKinnon (1975), Brown (1989), entre otros, según señalan Fernández y Peralta (1998). Casi todos ellos confluyen en cuatro principales, que son la persona, el proceso, el producto y el ambiente o situación. En las disertaciones de los docentes se reflejan algunas de las ideas y discusiones más comunes respecto a la categoría de Persona Creativa.

*Figura 4. Persona y Creatividad. Dimensiones anejas*



En este caso, cuando los profesores universitarios hablan de personas creativas se observa que en algunos casos se vincula al creativo con el *genio*, aunque lo que destaca en este apartado es la discusión que se establece en todos los grupos sobre si es algo *innato* y exclusivo de algunas personas (algo con lo que se nace, que se hereda) o es *educable*, de lo que todos son capaces, propio de la persona en sí misma. A partir de esta discusión surge un modo de entender la creatividad como *novedad personal* o creatividad que lo es en la medida que cada quien se pone a sí mismo en lo que hace. En otras ocasiones vemos que cuando se

propone la reflexión sobre quien es creativo se acude a definirlo a partir de aspectos de la *personalidad*, características que son propias de las personas creativas. Se analizan a continuación cada una de estas dimensiones recogiendo algunos ejemplos que ponen de manifiesto el pensamiento de los profesores en cada caso.

En primer lugar se observa que para comprender la creatividad los docentes centran la atención sobre personas que se pueden denominar **“genios o talentos”**. La vinculación entre la creatividad y el genio o el talento no es una discusión nueva, desde luego. Autores destacados como Galton (1869) o Terman (1925) trabajaron sobre ello, y sus aportaciones han sido muy influyentes, como se pone de hecho de manifiesto en esta investigación. Si acudimos al diccionario de la RAE, nos encontramos con que una de sus acepciones considera que genio es la capacidad mental extraordinaria para crear o inventar cosas nuevas y admirables. El talento se considera una aptitud, se califica como talentosa a la persona inteligente o apta para determinada ocupación (Real Academia Española, 2001, 22º ed.).

Teniendo en cuenta esto, se puede observar una fuerte incidencia de esos aspectos en el modo de pensar del docente. Algunos de ellos se detienen principalmente a considerar a personas concretas que han sobresalido y sobresalen respecto a los demás, como se puede ver en los ejemplos del 1 al 4. Otras veces aluden a un mayor grado de inteligencia o una inteligencia sobresaliente, que enlaza directamente con algunas teorías como la de Terman (1925) acerca de la trayectoria de los individuos superdotados, como se puede apreciar en el ejemplo 6. Otros utilizan directamente la palabra genio o hacen alusión a que los creativos son personas que tiene un don, como se puede ver en los ejemplos del 7 al 11. Todos estos enfoques ponen de manifiesto la influencia de teorías psicológicas centradas en el individuo como son la teoría del genio antropométrico o la teoría de la superdotación.

1. *“Con Mozart y Salieri se ve claramente” (A.L.; GF7).*
2. *“Se me ocurre el ejemplo de El Greco” (B.L.; GF4).*
3. *“Rafa Nadal es muy creativo en el campo de juego” (G.N.; GF3).*
4. *“Paul McCartney dijo que compuso ‘Yesterday’ en un momento, dijo que se levantó con ella en la cabeza, según se sentó al piano la escribió” (A.A.; GF8).*
6. *“Son personas con un coeficiente intelectual tan brutal que no pueden hablar de tú a tú con nadie” (A.B.; GF5).*
7. *“Hay personas que son geniales en unas cosas” (M.B.; GF3)*
8. *“Todo genio es creativo, pero no todo creativo alcanza el umbral de la genialidad.” (M.V.; GF5).*

9. *“La creatividad ha llevado a pensar muchas veces en genios, personas especiales, con mayores dones para ello” (J.B.; GF5).*

10. *“Yo sí creo que hay un cierto ‘don’ en el asunto de la creatividad. O la tienes de serie o no la tienes.” (J.M.; GF7).*

11. *“No todo el mundo aplica la creatividad igual, ni todos somos igualmente creativos, porque hay gente que tiene un don” (G.N.; GF3).*

En segundo lugar, aunque es la discusión más extensa en la mayoría de los grupos focales, se puede ver que se establece un interesante debate sobre si la creatividad es algo **innato o educable**. Esta disputa pone de manifiesto una discusión dada en los inicios de la psicología como ciencia, en la que algunos autores consideraban que eran los factores hereditarios los determinantes en el desarrollo de la persona, mientras que otros consideraban que eran los ambientales. Aunque en cualquier manual de psicología se da esta cuestión superada hoy en día y se tienen en cuenta ambos factores como determinantes en el desarrollo humano, se puede apreciar cómo cuando se pone sobre la mesa con el tema de la creatividad esta cuestión resurge, y parece que es necesaria discutirla de nuevo para poder llegar a un consenso.

Cuando se refieren a que es innato se defiende que es algo que sólo tienen algunas personas. Éstos proponen que la creatividad se sustenta en un componente genético, hereditario que hace que unos destaquen sobre otros o que unas personas puedan ser creativas y otras no. Se aprecia en ellos la influencia de autores como Galton (1869). Por otro lado se aprecia la postura de los que piensan que es algo susceptible de ser educado, y por tanto piensan que la creatividad la podemos tener todos, podemos educarla o que aunque unas personas tengan un componente hereditario de mayor peso, no es incompatible con que todos podamos desarrollarla si la educación o la formación abogan por ello. En todos los grupos focales, se puede ver cómo los docentes van cambiando el modo de pensar al respecto a medida que sus reflexiones se ponen sobre la mesa. Se aprecia cómo finalmente entienden que es propio de la persona, que unos lo pueden desarrollar más por algún componente genético, pero que sin duda la formación contribuye enormemente en su crecimiento y que además es importante para la persona.

El primer debate se establece en el momento en que unos docentes afirman que todos somos o podemos serlo, frente a otros que de entrada se manifiestan en contra de esta afirmación, señalando que no somos para nada todos igualmente creativos y que el componente genético es fundamental, como se puede apreciar en los ejemplos del 1 al 5. En



este punto de la discusión algunos docentes se decantan por considerar que efectivamente es un componente innato, genético en la creatividad (ejemplo 6), mientras que otros señalan que teniendo un componente genético (dado), está abierto al conocimiento (adquirido), como se puede apreciar en los ejemplos del 7 al 11. Finalmente, aparece en la discusión la apreciación que quizá no sea una cuestión tanto innata como que es propio de la persona pero que unos lo desarrollan en mayor medida que otros, como puede verse en los ejemplos 12 y 13. Respecto a esta dimensión, en el ejemplo 14 se puede apreciar que se hace referencia a la creatividad efectivamente como algo que es propio de la persona, que puede haber personas en las que los rasgos propios de la creatividad se ponen más de manifiesto, pero que tiene especialmente que ver con la capacidad de ser sincero con uno mismo, de ser auténtico. También alude a la necesidad de ser cultivada.

1. *“Todos tenemos una dosis de creatividad, pero de una manera diferente desarrollada” (S.V.; GF1).*
2. *“Pienso que todo el mundo sí puede ser creativo (...) cada uno somos creativos de diferente modo” (A.B.; GF5).*
3. *“Todos somos creativos por naturaleza, aunque unos lo desarrollen más que otros” (B.L.; GF4).*
4. *“Yo no estoy de acuerdo con que todos seamos creativos” (G.N.; GF3).*
5. *“No todo el mundo es creativo, pienso” (J.M.; GF5).*
6. *“Cualidad innata que podemos detectarlas en alumnos esas cualidades y estimularlas” (C.S.; GF1).*
7. *“Hay personas que la tienen de una forma muy innata. Si la desarrollas o no puedes ser más creativo y otros son siempre creativos, siempre aportan. Otras personas necesitan más esfuerzo” (E.S.; GF3).*
8. *“La creatividad (...) es algo que puede tener unas connotaciones genéticas o innatas, pero a partir de ahí se desarrolla” (L.C.; GF8).*
9. *“Creo que hay gente que tiene una carga genética más creativa que otra, pero creo que también se puede trabajar (...) igual que hay gente mejor en matemáticas, hay gente mejor en creatividad” (S.C.; GF6).*
10. *“Creo que el creativo se nace y se hace” (D.V.; GF6).*
11. *“Creo que es una cualidad entrenable, pero en la misma medida que cualquier capacidad cognitiva. Pero tiene mucho peso las capacidades de partida de cada persona para que esa capacidad se aproveche más o menos, se le saque partido” (M.G.; GF2).*
12. *“Hay grados de creatividad. Todo el mundo es creativo, pero existen grados” (M.G.; GF4).*
13. *“Todos tenemos una dosis de creatividad pero de una manera diferente desarrollada” (G.R.; GF1).*

14. *“En absoluto es exclusivo de unos pocos, es propia del ser personal. Lo único que ocurre es que hay personas en las que los rasgos específicos de la creatividad, del obrar creativo, son más manifiestos. Si una persona es tremendamente sincera en su obrar es más creativo. En la medida que una persona es más ella misma, su capacidad creativa se manifiesta más. (...) Debe ser cultivada” (C.M.; E1).*

Otra de las dimensiones destacadas dentro de esta gran Categoría (Persona y Creatividad), surge en el momento en que los docentes consideran la creatividad como algo propio de la persona, algo que se adscribe directamente al concepto de **Novedad Personal**. Enlaza esta idea con la destacada por Polo (1996), cuando afirma que son precisamente las características que le son propias a la persona las que hacen posible esta cualidad del “novum” inherente a su ser. De este modo, el concepto de novedad trabajado anteriormente adquiere ahora un matiz diferente.

En este sentido encontramos que se defiende la creatividad como aquello que cada uno por el hecho de ser único hace que vea, interprete o manifieste la realidad de una manera nueva. Se vincula la creatividad con el concepto de novedad otorgándole un valor distintivo, pues aquí no se está entendiendo novedad como algo (producto) que no ha hecho nadie, sino novedad vinculada a al sentido único, irrepetible que tenemos cada persona de estar y ser en el mundo. Aparecen las nociones de genuino, auténtico, el sello o impronta personal. Se entiende que surge esa creatividad en la medida que haces las cosas tuyas y las manifiestas con ese modo de ser único y personal de cada uno.

Se puede apreciar como en ese modo de entender la creatividad dentro del modo único de ser que tenemos cada uno, se alude a lo genuino, la autenticidad, la humildad al ponerse frente a uno mismo, y la sinceridad (ejemplos 1, 2 y 3). Otras veces los docentes aluden a esta novedad personal calificándolo como filtro a través del cual cada uno vemos e interpretamos la realidad de un modo diferente, se entiende, como vemos en el ejemplo 4, o bien como un sello personal que dejamos cuando realizamos algo (ejemplo 5). Por otro lado, se puede ver que algunos docentes hablan concretamente de la persona como única y por tanto lo que hace tiene en sí mismo ese carácter único, como puede verse en los ejemplos del 6 al 8. Significando esta misma idea de la novedad personal se pueden encontrar algunas referencias a la impronta personal, como se aprecia en los ejemplos 9 y 10.

1. *“La creatividad es una forma de hacer, es personal y por tanto genuina” (E.L.; GF3).*

2. *“Cuando te enfrentas a la realidad de forma sincera y humilde, y dialogas con ella siempre surge algo nuevo porque tú eres único y eso es creatividad. Siempre eso aporta y ayuda a los demás. No hace falta que sea algo, un producto, categorizado como único, creativo... nuevo” (M.V.; GF5).*
3. *“El gozo que te produce tu logro... tu humilde, sencillo y pequeño logro. Es tu descubrimiento, tu encuentro con lo que has descubierto” (L.C.; GF8).*
4. *“Creatividad es el filtro personal de la realidad. Filtramos la realidad a través de nuestra formación e imaginación y el resultado final es el que podemos considerar como producto creativo” (C.S.; GF1).*
5. *“Creo que la creatividad es aportar tu modo de ver o tu sello personal en una realidad: en tu modo de hacer, de explicar...” (P.A.; GF4).*
6. *“En la medida que eres tú mismo (...) como persona tu creatividad se muestra en todo” (L.C.; GF8).*
7. *“La desarrollamos más o menos en tanto que somos más originales, más uno mismo y no el de al lado” (B.L.; GF4).*
8. *“Lo que hay que trabajar es que el contenido sea personal, único. Ahí está la novedad personal” (P.A.; GF4).*
9. *“Autointerpretar la realidad dando tu toque personal (...) buscar nuevos modos de expresarse dado tu impronta personal, manifestándote tú o lo que tú piensas” (B.L.; GF4).*
10. *“Pones tu impronta en lo que estás haciendo” (M.G.; GF4).*

Finalmente se puede ver que también se hace referencia a la ese ser radicalmente nuevo que tiene cada persona, como se aprecia en el ejemplo 11, y como así se pone de manifiesto en su obrar. Y como consecuencia de esta reflexión se afirma que esta novedad personal se muestra en la medida que hay un desarrollo moral y un desarrollo intelectual adecuados. En la medida que uno es dueño de sí, piensa por sí mismo y toma decisiones acertadas, entonces actúa de forma sincera y auténtica conforme a su ser personal (ejemplo 12). Se concretan también cuatro capacidades fundamentales, que responden a virtudes humanas, que en la medida que se alcanzan conllevan una vida tremendamente creativa, única. (ejemplo 13). Finalmente, estaría todo esto muy vinculado con el modo particular con el que cada uno construye su propia vida, se proyecta hasta el futuro y así crece (ejemplo 14).

11. *“Puesto que cada persona es radicalmente nueva, su obrar tiene esa cualidad personal que es ser creativo” (C.M.; E1).*
12. *“El desarrollo moral es la decisión, las decisiones acertadas que se toman en la vida. (...) Cuando decidimos acertadamente estamos haciendo lo más creativo, que es nuestra biografía única. Cuando pensamos estamos haciendo lo más creativo porque sólo*

*pensamos nosotros de esa manera concreta. (...) Si alguien decide o piensa por mi, mi vida no está siendo creativa” (C.M.; E1).*

13. *“Las fuerzas interiores que facilitan acertar, a eso se le llama virtud. Y que en realidad se pueden sintetizar en la capacidad de afrontar retos costosos, en la capacidad de retardar el deleite, no quedarnos en lo inmediatamente placentero, la capacidad de reconocer que el otro es otra persona, y la capacidad de decidir según las condiciones reales. Esas cuatro capacidades suficientemente desarrolladas, la propia vida se hace tremendamente creativa” (C.M.; E1).*

14. *“El hombre crece porque es capaz de verse de una manera...me proyecto al futuro y eso tiene que ver con la creatividad humana directamente. (...) Tanto alcanzas tanto esperas” (A.R.; E2).*

Para terminar esta Categoría, recogemos ahora la Dimensión **Personalidad**, bajo la que se adscriben las reflexiones de una gran cantidad de docentes, que consideran que cuando se trata de definir qué personas son creativas no puede uno eludir los aspectos de la personalidad que facilitan que esa creatividad pueda darse. Son numerosos los estudios que nos hablan en este sentido, como muestran las investigaciones de Sternberg y Lubart (1995), Amabile (1996), Baer y Kaufman (2005). En estos estudios se pone de manifiesto como algunos rasgos de la personalidad como puede ser la capacidad de asumir riesgos, la capacidad de ser disciplinado, tener una gran amplitud de intereses o ser tolerante a la frustración o a la ambigüedad son aspectos que acompañan de forma habitual a la persona creativa.

En el caso de esta investigación, se puede observar que los docentes hacen especial referencia a estas capacidades de forma general (ejemplos 1 y 2), o bien aluden concretamente a cada una de ellas como: persistencia o tolerancia a la frustración, a la ambigüedad, a la incertidumbre (ejemplo 3); la confianza en uno mismo, como se aprecia en los ejemplos 4 y 5; ser capaz de trabajar con fe, como se aprecia en los ejemplos 6 y 7; consideran que tiene mucho que ver la capacidad de asumir riesgos y enfrentarse a los retos (ejemplos 8, 9 y 10). Al fin y al cabo, aunque aquí se asumen como aspectos de la personalidad, están aludiendo a esas “fuerzas interiores” de las que se hablaba con anterioridad en el ejemplo 13 de la dimensión anterior, Novedad Personal.

1. *“Pienso que la creatividad tiene mucho que ver con la personalidad (...) me parece que es más que una aptitud y tiene mucho que ver con las actitudes: la confianza en uno mismo, la capacidad de arriesgarse, la capacidad de persistencia (...) Las personas creativas siempre se han enfrentado con el rechazo, es esa capacidad de persistir, seguir adelante. Me parece que tiene mucho que ver con la personalidad, con esa sensibilidad,*

*la angustia de la excelencia. Esos factores de la personalidad también se pueden trabajar” (T.A.; GF8).*

2. *“Seguramente, si hiciéramos algún estudio de personalidad veríamos como algunos rasgos de personalidad están más vinculados o son más afines a la persona creativa y otros no” (M.G.; GF2).*

3. *“Tolerar la ambigüedad, muchas veces hay cosas que no tienen una respuesta inmediata, sino que muchas veces hay que esperar para descubrirlo, las cosas no se solucionan de repente (...), tolerar la incertidumbre (...), ir descubriendo con paciencia y sabiendo gestionar los periodos en los que hay vacíos” (T.A.; GF8).*

4. *“Asocio la creatividad a la confianza en uno mismo. Una persona con esa confianza es capaz de aportar mucho” (P.A.; GF4).*

5. *“Una persona para disfrutar de esa creatividad en su vida quizá tenga que tener autoconfianza como para tener la personalidad suficiente como para llevarlo a cabo aunque vaya contracorriente. Aunque la mayoría no piense así, voy a seguir adelante porque me resulta práctico o me gusta” (P.G.; GF2).*

6. *“Implica que el creativo tenga una gran capacidad de convicción en lo que hace” (A.A.; GF8).*

7. *“Tienes que trabajar con fe. Tienes que trabajar en algo que no ves, que no sabes cuando llegará, ni siquiera sabes si llegará...” (L.C.; GF8).*

8. *“Una persona puede crear cuando (...) hay un reto para él” (P.A.; GF4).*

9. *“Está relacionado con ser capaz de correr riesgos (...) Una persona creativa es la que asume y corre riesgos” (S.T.; GF2).*

10. *“La creatividad tiene que ver con dos cosas: una, la ausencia absoluta del riesgo a enfrentarnos a la realidad tanto física como personal. Y tener la valentía (sanísima), sin miedo, de quitarnos la careta” (J.B.; GF5).*

Se recoge aquí también la discusión de si el creativo es exclusivamente la persona desordenada, caótica, llegando en algunos grupos a la conclusiones que de ningún modo tiene por qué ser así, como se muestra en los ejemplos 11 y 12. Aparece aquí también el tema del equilibrio-desequilibrio afectivo, en unos casos se afirma la importancia de una buena formación afectiva y de la sensibilidad (ejemplos 13, 14 y 15).

11. *“Los menos creativos suelen ser más ordenados, horarios más ajustados. Los artistas tiene su vida en una nube... existen y van a los sitios pero a veces se les olvida comer... y un ingeniero... eso está previsto, si no come es porque no puede” (D.V.; GF6).*

12. *“Personas sistemáticas y muy disciplinadas pueden ser muy creativas. Otros muy caóticos y poco sistemáticos, y además poco creativos. Se bloquean no son capaces de imaginar una solución. A veces tenemos la imagen estereotipada del artista caótico y sin*

*embargo hay gente muy caótica pero poco imaginativa y que se bloquea ante un problema” (G.R.; GF1).*

13. *“Se vincula con la afectividad. Tiene una sensibilidad especial y se plasma en sus trabajos” (E.M.; GF2).*

14. *“Me parece que tiene mucho que ver con la personalidad, con esa sensibilidad, la angustia de la excelencia” (T.A.; GF8).*

15. *“Son personas que han tenido un proceso educativo (...) en cuanto a la formación de la personalidad, la afectividad... que tiene mucho que ver” (J.B.; GF5).*

### 2.3. CATEGORÍA 3: Manifestaciones de la Creatividad.

Bajo esta categoría se engloban todas aquellas dimensiones que aluden a aquellas formas a través de las que se puede ver expresada esa creatividad. Es precisamente en sus manifestaciones personales donde la creatividad de cada uno toma cuerpo y se hace patente. Como señalan Naval y Altarejos (2000, p. 19) “el hombre es un ser manifestativo (...) es aquel que al actuar pone algo exclusivamente propio y se lo da a los demás: es una intimidad que se abre”.

Figura 5. Manifestaciones de la creatividad y dimensiones anejas



En este caso, y derivada de la discusión anterior (Persona y Creatividad), al tratar de clarificar qué persona es creativa, si es exclusivo de unos pocos o no, aparece por un lado el tema de cómo manifiesta cada persona la creatividad, de esta forma se va entretejiendo una nueva discusión acerca de si la creatividad es propia de **disciplinas** del arte, o de cualquier disciplina, si se puede ver **en la propia vida** de una persona, fruto de la experiencia en un

ámbito, de la pericia o de la formación. Aparece en este sentido un tema interesante también y es la relación que se va estableciendo entre el proceso creativo y el **proceso de investigación**. Se va clarificando aquí ese modo de pensar latente en categorías anteriores, y que se concretará posteriormente en modos de hacer que facilitan que ese proceso creativo pueda desarrollarse en cualquier persona.

Respecto a la primera dimensión, si la creatividad es exclusiva de unas **disciplinas** que se consideran de hecho más afines a ella, como pueden ser las artísticas (ejemplos 1 y 2), encontramos argumentos contrarios a aquellos que inicialmente sí consideran que son propias de las artes (ejemplos 3 y 4), mientras que otros no están de acuerdo con esta postura, aunque sí piensen que las artes puedan ayudar a su desarrollo (como veremos en categorías posteriores). En muchos casos se puede ver que, o bien de partida o bien como fruto del diálogo en los grupos, se llega a la conclusión de que si se está hablando de que la creatividad es algo propio de la persona, entonces cualquier disciplina es susceptible de serlo, no en sí misma, sino por la persona en sí (ejemplos del 5 al 8).

1. *“Se plasma en la creatividad artística” (E.M.; GF2).*
2. *“En otras disciplinas como puede ser el arte, la literatura.... Bueno pues en el momento en el que un autor escribe un libro está creando, es creativo desde luego” (R.D.; GF7).*
3. *“No en todos tiene que desembocar, ni es su culmen, en una creación artística. Ni el culmen del desarrollo de la creatividad es una creación artística. Puede haber personas que hayan desarrollado mucho su creatividad pero no tienen por qué verterse en el mundo artístico (música, pintura, literatura...)” (S.V.; GF1).*
4. *“A veces nos quedamos en la creatividad en el arte, única y exclusivamente en lo que es la obra de arte” (B.L.; GF4).*
5. *Yo no la vincularía exclusivamente con las artes, sino que creo que está en cualquier disciplina. Creo que muchos de los problemas actuales es porque damos soluciones convencionales a los problemas” (M.G.; GF2).*
6. *“La creatividad entra dentro de cualquier disciplina, cualquier carrera o profesión” (P.G.; GF2).*
7. *“En todos los ámbitos buscamos soluciones: médico, ingeniero, electricista, juez, abogado (...). En el arte, la educación, el matemático... todos buscamos soluciones, conectamos lo que tenemos a nuestro alcance en busca de una solución” (G.N.; GF3).*
8. *“Si eres creativo lo eres en cualquier profesión. Puede haber unas profesiones en las que destaque más la creatividad, pero no depende tanto de la profesión en sí como de la persona que la desempeña” (M.G.; GF4).*

En el caso del ejemplo 9 se especifica además cómo donde se aprecia es en el modo de obrar propio del hombre, a través de manifestaciones propias de la persona como son la escritura, la resolución de problemas o la manipulación de elementos, como ejemplo, por ello puede estar presente en todas las disciplinas. Se apunta además que la creatividad no es sólo un producir hacia fuera, no se puede poner en alza sólo lo más visible, sino que hay cosas como el propio pensar o la configuración de la propia biografía que son creativos de forma esencial (ejemplo 10). En algunos casos los docentes manifiestan que efectivamente se puede ser creativo en todas las disciplinas, pero señalan que es indispensable, o que se requiere una dosis importante de trabajo, de formación (ejemplo 11). Este aspecto se recoge en mayor medida en los factores que enriquecen o promueven la creatividad, aquí se han seleccionado estos porque este aspecto del cultivo, estudio y trabajo está haciendo referencia a la dimensión de las disciplinas.

9. *“Todas las disciplinas son susceptibles de manifestar creatividad. Allá donde hay escritura, hay creatividad, y... ¿dónde no hay escritura?; allá donde hay problemas que haya que resolver, hay creatividad y en todas las disciplinas hay problemas que han de resolverse. Allá donde hay manipulación de elementos hay creatividad, y es que en todas partes hay manipulación de elementos. Se trata de encontrar o de poner. Ese es el obrar humano” (C.M.; E1).*

10. *Lo creativo por antonomasia, lo más creativo es el pensar, lo siguiente más creativo es la configuración de la propia biografía y lo siguiente más creativo es la producción de objetos. Eso sería el nivel de importancia de la creatividad. (...) Lo más visible es la producción de objetos y es ahí donde centramos nuestra atención” (C.M.; E1).*

11. *“Se puede ser creativo en cualquier ámbito, pero requiere conocerlo y trabajarlo” (M.C.; GF6).*

Por otro lado se puede observar que muchos de los participantes se inclinan por defender que **la creatividad se pone de manifiesto en la propia vida**, no únicamente en aspectos laborales. Podría parecer que se encuadran estas aseveraciones con la clasificación que De la Herrán (2008b) realiza de la creatividad de primer orden según la originalidad del proceso o producto creativo, pues considera que hacen referencia a acciones que forman parte de la propia vida diaria de cada cual. Sin embargo se puede apreciar que aquí, cuando se hace referencia a este aspecto, se vincula de nuevo con la novedad en la vida misma por el hecho de que como personas somos únicos, nuevos. Se hace referencia entonces a la manifestación de la creatividad en lo que hacemos, como puede verse en los ejemplos 1 y 2, y que se relaciona en cierto modo con esa creatividad en la vida cotidiana que ha sido descrita por autores como De Bono (1970) y Menchén Bellón (2009). Esa capacidad de dar solución a los problemas, ya



trabajada por diversos autores como Bloom y Broder (1950), Torrance y Myers (1970), y Torrance (1975), entre otros, es puesto por los docentes de manifiesto no sólo en aspectos laborales, sino en el día a día, y eso manifiesta la propia creatividad porque como cada uno da soluciones no lo hacen otros, por tanto lleva una marca personal (ejemplos 3, 4 y 5). Se alude a la propia vida o a la educación de los hijos como obra de arte (ejemplos 6 y 7). Algunos docentes aluden a la formación en este sentido señalando que no se precisa una formación para ser creativo en ámbitos de la vida misma (ejemplos 8 y 9). También se pueden apreciar afirmaciones que denotan que la creatividad se pone de manifiesto en momentos de necesidad, en una situación extrema o de crisis, estos aspectos han sido trabajados por otros autores como Stoltzing (2005), Romo (2005), y que se refleja en el pensamiento del docente, como puede apreciarse en los ejemplos 10, 11 y 12.

1. *“En los detalles es donde tú puedes ir dejándote y desarrollando esa creatividad en las cosas más sencillas de la vida, en el trabajo o en casa” (I.C.; GF1).*
2. *“Uno puede ser creativo modestamente, en la vida misma. Cuanta creatividad podemos encontrar en una casa, en la gastronomía, en un menú... En cosas muy pequeñas que hacen disfrutar” (A.B.; GF5).*
3. *“Personas que son capaces de dar solución a situaciones de la vida misma” (C.S.; GF1).*
4. *“Cuando tu planteas una situación informal encuentras soluciones a situaciones de la vida misma que son en sí creativas, nuevas, diferentes, eso a mi me parece creativo” (P.G.; GF2).*
5. *“Desde que te levantas hasta que te acuestas estás continuamente solucionando problemas” (S.T., GF2).*
6. *“La propia vida es una obra de arte” (I.D.; GF5).*
7. *“Porque estamos considerando por un lado la creatividad artística pero es que yo también pienso que soy creativa en el modo en que he educado a mis hijos y a mi eso me parece una obra de arte. Y no he escrito un libro” (I.D.; GF5).*
8. *“Hay gente que en su día a día es excepcionalmente creativa, quizá no tenga mucha formación, pero en la vida misma lo es. Saben responder un problema del día a día” (J.M.; GF5).*
9. *“Hay gente que sin conocer un tema o ser expertos sí son creativos. Si pensamos en los niños... a lo mejor no son grandes estudiosos y sin embargo son capaces de hacer cosas geniales. Resultan muy creativos por ejemplo en una construcción” (A.T.; GF6).*
10. *“Tiene que estar adaptada a un contexto de cambio, según las necesidades o demandas de la profesión. No es un simple hacer, sino que se hace porque se necesita” (E.L.; GF3).*

11. *“Cuando uno se encuentra en una situación extrema (...) para sobrevivir seguro que se te van ocurriendo mil formas aunque no hayas tenido formación” (R.C.; GF6).*

12. *“En situaciones límite, en situaciones de crisis la gente de repente... no sabes muy bien por qué encuentra recursos. La creatividad al límite” (C.L.; GF6).*

Finalmente, se puede observar cómo a medida que estas reflexiones van tomando forma y se van determinando algo más, los docentes universitarios van estableciendo un paralelismo entre el proceso creativo y el **proceso de investigación**. Este modo de entender la creatividad pone de manifiesto lo que De la Herrán (2008b) considera propio de la mentalidad investigadora-innovadora del docente desde la creatividad. En cierto modo, en la medida que los docentes participantes muestran este paralelismo entre el proceso creativo y el proceso de investigación, ponen de manifiesto su preocupación al respecto y la necesidad de investigar de este modo. Esto se aprecia en los ejemplos que se proponen a continuación.

1. *“Nosotros aquí nos encargamos de la creación científica, que implica haber sido capaz de formular preguntas (...) me refiero a que si miro la creación científica hay una creación o planteamiento de preguntas” (S.V.; GF1).*

2. *“La creatividad es lo que hace que un juez investigue de una determinada manera” (R.C.; GF6).*

3. *“Para que se te ocurran hipótesis de trabajo es necesario que seas creativo en ese modo de plantearlo y de pensar” (M.C.; GF6).*

4. *“Pienso que incluso en el ámbito de la investigación nos falta salirnos un poco de lo convencional y ser más creativo: en el pensamiento, en la producción de contenidos...” (M.G.; GF2).*

5. *“Yo creo que esto puede ser en la ciencia también. Estoy pensando en los científicos... no sólo en las artes, sino también en el ámbito científico” (T.A.; GF8).*

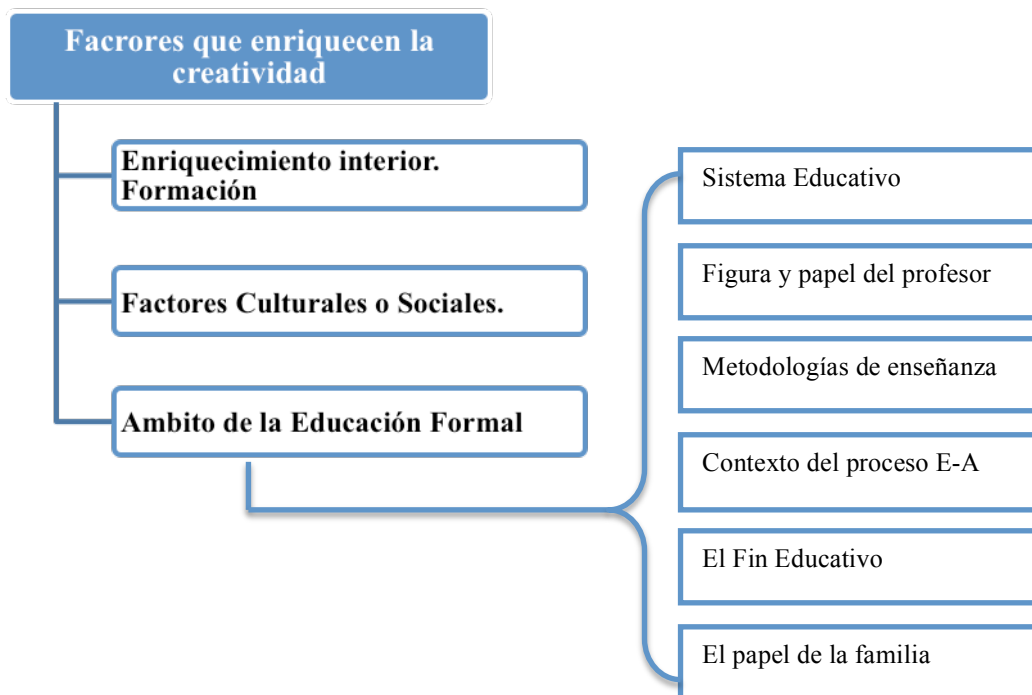
6. *“Desde luego, tanto para proponer teorías, como para proponer hipótesis, o eres creativo o no hay manera de hacerlo” (A.R.; E2).*

## 2.4. CATEGORÍA 4: Factores que enriquecen la creatividad

Respecto a esta Categoría se han agrupado todos aquellos aspectos que los docentes universitarios que participan en este estudio consideran que contribuyen o favorecen la creatividad. Muchos de estos aspectos han sido trabajados por autores relevantes como De la Torre (1993) o De la Herrán (2008b). Ciertamente es que, en general, los docentes aluden a aspectos relacionados con dos categorías fundamentales en el estudio de la creatividad como son la

persona y el entorno o el ambiente. Como ya se ha visto son muchos los estudios referentes a estos aspectos, como muestran los estudios de Rhodes (1961), Mooney (1963), Brown (1989), Simonton (2000), y Urban (1995, en De la Herrán, 2008b).

Figura 6. Factores que enriquecen la creatividad y dimensiones anejas



Se exponen en primer lugar los que se refieren a la importancia de un buen **enriquecimiento interior previo** como requisito fundamental en la formación de cada cual, posteriormente se plantean aquellos **aspectos culturales o sociales** que favorecen este desarrollo creativo, y finalmente se muestran todos aquellos factores que dentro del **ámbito educativo** (considerando aquí aspectos específicos de la educación formal) que ejercen una influencia muy positiva en el crecimiento interior y por tanto en la posible manifestación de la creatividad. Este último factor es de gran amplitud y se ha considerado oportuno, por la cantidad de aportaciones que van en la misma línea elaborar subdimensiones que ayuden a vislumbrar en mayor medida los aspectos más relevantes, como son el propio sistema educativo, la figura y papel del profesor, las metodologías y contextos de enseñanza, la importancia de tener bien claro y siempre al frente el fin educativo que se persigue, y finalmente el papel de la familia.

En primer lugar se recogen las afirmaciones de los docentes que hacen referencia a que es preciso un **enriquecimiento interior previo**, un **proceso formativo**, para que pueda ponerse de manifiesto esa creatividad personal. En este sentido aluden a la necesidad de un bagaje cultural, un conocimiento del ámbito o parcela del saber, en este mismo sentido algunos autores relevantes como Amabile (1983), habla de la importancia de tener una serie de destrezas en el campo concreto en el que se va a desarrollar la creatividad. En cierto modo los docentes consideran que es preciso un cierto bagaje, un proceso previo de enriquecimiento ya sea mediante lecturas y otros aspectos que consideran relevantes para un proceso formativo necesario y previo a cualquier manifestación de creatividad (ejemplos 1, 2, 3 y 4). Los docentes destacan la importancia de la formación de manera explícita como indispensable para que pueda manifestarse la creatividad, como se puede apreciar en el ejemplo 4. Hacen especial hincapié en la importancia del tiempo de estudio, del proceso de trabajo, mucho esfuerzo personal que lleva implícito cualquier proceso creativo (ejemplos del 5 al 8).

1. *“La imaginación siempre tiene que nutrirse de algo. Cuanto más amplio sea el bagaje, más enriquecido, mejor” (G.R.; GF1).*
2. *“A mi me han enseñado que tienes mayor capacidad de asociar cosas distintas y de asociar cuando tu mundo interior es más rico. Una persona tiene más posibilidades de enriquecerse leyendo, escuchando música, conversando, te da mayor capacidad de inspirarte y pensar en cosas distintas” (A.L.; GF7).*
3. *“La creatividad cuantos más intereses tengas, más posibilidades de diálogo con las personas, más capacidad de contemplación, cuantas más posibilidades tengas de desarrollar tus capacidades humanas, más capacidad de relacionar ideas... puedes ser más creativo” (M.G.; GF4).*
4. *“La formación, el empeño, el trabajo, el esfuerzo... son importantes en esto. Hay personas que pueden tener una intuición pero va precedido de una gran destreza en ese campo (...). Estudio, reflexión, investigación... no parten de cero, sino que para que eso salga se han fundamentado las bases y a partir de ahí esa persona puede innovar y crear” (P.A.; GF4).*
5. *“Cualquier virtuoso tiene unas horas de estudio, de conocimiento en todos los sentidos: historia, materiales tecnológicos... Tiene que conocer de todo lo que implica su arte” (S.V.; GF1).*
6. *“Si la inspiración te coge, que te pille trabajando. (...) Cuando tienes un conocimiento entonces te sirves para resolver los problemas de una manera mucho más eficaz. (...) Necesita una formación” (J.M.; GF5).*
7. *“Es fruto del esfuerzo y trabajo. Tienes una idea porque conoces bien ese campo. Hay gente también que conoce muy bien algo y no es capaz de nada...” (M.C.; GF6).*

8. *“Cuando te quedas enganchado a ese proceso de trabajo yo creo que ahí estaría una de las cimas de los grandes logros, porque esa forma de hacer se convierte en tu forma de hacer” (L.C.; GF8).*

Algunos docentes, en este sentido puntualizan la importancia no sólo del conocimiento teórico, el bagaje cultural o la formación, sino la experiencia. Algunos autores, como Romo (2005), muestran que han sido muchas las investigaciones sobre la vida de artistas o científicos que ponen de manifiesto que la gran idea aparece tras ciertos años de estudio y experiencia en un determinado campo, hablan incluso de alrededor de diez años. Esta idea queda reflejada también en el pensamiento de algunos profesores como puede apreciarse en los ejemplos 9, 10 y 11. En el ejemplo 12 puede apreciarse una puntualización mayor ya que hace referencia a que lo principal es lo que promueve que las dimensiones operativas de la persona, haciendo referencia a las facultades que le son propias, cuando son desarrolladas adecuadamente a su ser propician que esa creatividad se ponga de manifiesto.

9. *“Me gustaría resaltar la relación que existe entre creatividad y experiencia, por que los estudios demuestran que para que una persona se le ocurra algo realmente creativo viene siempre después de muchos años de trabajo, de duro trabajo. Gardner habla de 10 años... para que una persona aporte algo a su campo que realmente sea original, relevante y de calidad” (T.A.; GF8).*

10. *“Requiere una experiencia muy profunda de un campo de trabajo (...) cuando uno profundiza es cuando empiezas a ver cosas diferentes” (T.A.; GF8).*

11. *“Pero lo resuelves en una mañana porque llevas 10 años trabajando en ese tema, lo que pasa es que nadie sabe el tiempo que llevas... pero en la ciencia pasa igual (...) al final esa cuestión sale, pero a saber el tiempo que ha tardado” (L.C.; GF8).*

12. *“Cuando una capacidad operativa, una dimensión operativa está muy desarrollada es más normal que se manifiesten rasgos de creatividad” (C.M.; E1).*

Por otro lado, y con menor saturación, pues solo se ha encontrado esta disertación en uno de los grupos focales y no dio especial juego para poder ser destacada, encontramos que dos de los participantes consideran que es posible que la creatividad se pueda ver enriquecida o fomentada por algunos **factores culturales o sociales** que actúen como facilitadores. Son muchos los autores, como ya se ha mencionado al comienzo de este epígrafe, que al tratar de estudiar la creatividad ponen el acento en la necesidad de tener en cuenta además de los componentes de persona, producto y proceso, contar también con la importancia del ambiente o el contexto. Algunos de ellos, como Amabile (1983) destacó las influencias del ambiente, y esto se pone de manifiesto en el pensamiento de los docentes participantes.

Aunque aquí no alcanza una gran saturación, pues desde el punto de vista del enriquecimiento de la creatividad no está considerado por a mayoría de los participantes, se considera interesante de todas formas destacarlo aquí, porque estos factores si alcanzaron suficiente saturación en la Categoría siguiente (factores que empobrecen la creatividad o perjudican su desarrollo). Como se pueden interpretar en un sentido o en otro se entiende que conviene recoger aquí las disertaciones positivas pues las que aparecen en negativo posteriormente, una vez analizadas, pueden dar luz a la hora de trabajar en aras a la mejora y así convertirse en factores que propicien la creatividad. En este sentido se encontraron afirmaciones como:

1. *“Veo que en España a pesar de no haber cultivado la actitud creativa sin embargo hay creatividad, quizá por ser un país latino.” (D.V.; GF6).*
2. *“Lo que veo es que los mejores creativos del mundo son los argentinos: es una moda, tiene un componente cultural, educacional...” (R.C.; GF6).*
3. *“Yo veo que Argentina tiene una mezcla de cultura italiana y española... quizá eso ayuda” (D.V.; GF6)*
4. *“Antiguamente en España también era así: en los pueblos el maestro, el médico, el alcalde eran los mejores. Eran eminencias” (M.C.; GF6).*

En tercer lugar y con una fuerte incidencia encontramos aquellos **factores relacionados con el Ámbito Educativo**. Se recogen aquí todos aquellos aspectos que se refieren de forma explícita a la educación formal. Sobre este aspecto encontramos una especial relación a lo que De la Herrán (2008b) recoge en referencia a los requisitos de una enseñanza para la creatividad y las características de una enseñanza favorecedora de creatividad. Por un lado, los docentes se refieren a aspectos relacionados con el **Sistema Educativo**. En este sentido los docentes valoran aspectos como la importancia de trabajarlo en edades tempranas (ejemplos 1 y 2); y a la necesidad de una reestructuración del sistema educativo (ejemplos 3, 4 y 5).

1. *“Hay que trabajarlo desde pequeños. Conocimiento del medio... en cualquier asignatura (en cualquier materia, no dentro de las artes” (T.V.; GF2).*
2. *“En la universidad ya existe el problema...hay que trabajarlo desde la infancia” (T.V.; GF2).*
3. *“Habría que reestructurar todo el sistema educativo desde Infantil hasta la universidad. En Finlandia es impresionante como trabajan. El maestro está muy bien valorado y está muy bien remunerado” (T.V.; GF2).*

4. *(Al Sistema Educativo Español) “Añadiría algo más artístico: teatro como tiene en EEUU. Y también la parte crítica que tienen en el Sistema Francés dentro de las asignaturas. La base española no es mala, la que tuvimos nosotros, y luego meter más hablar e público, hacer poesías, pero integradas” (D.V.; GF6).*

5. *“Recuperar el sistema educativo y reforzarlo con actividades que fomenten la curiosidad, la imaginación: teatro, poesía... pero dentro de la propia asignatura, dela dinámica de trabajo. No como una actividad externa” (M.C.; GF6).*

En cuanto a la **figura y actitud del profesor**, algunos participantes destacan aspectos relevantes como pueden ser la humildad, la motivación, las cualidades propias del profesor creativo como indispensables para poderlas desarrollar en sus alumnos. Se aprecian afirmaciones en referencia a la necesidad de actitudes del profesorado en etapas escolares que reflejen que se confía en los alumnos, que cree en sus posibilidades de crecimiento. Algunos de estos aspectos son recogidos por De la Herrán (2008b) en las características de una enseñanza favorecedora de creatividad, tanto en las pautas de una enseñanza creativa como en las intenciones generales de la didáctica de la creatividad.

Como se puede apreciar, algunos docentes hacen especial incidencia en la figura del profesor. Se destaca el valor del profesor como modelo para sus alumnos, como puede apreciarse en los ejemplos 1 y 2, donde se pone de manifiesto la importancia de que en la medida que un profesor es creativo pueden llegar a serlo sus alumnos; y no solamente se habla de los modelos en este sentido, sino de cómo el profesor puede mostrar otros modelos a los alumnos para propiciar que se despierten, como vemos en el ejemplo 3; por otro lado se recoge aquí también la importancia que los docentes otorgan a la motivación del propio profesor (ejemplos 4 y 5); también se aprecian algunas reflexiones referentes a la importancia del modo en que el maestro aborda su tarea (ejemplo 6) y el carácter vocacional de esta profesión (ejemplo 7). Se pone de manifiesto también la importancia de algunas actitudes del maestro que contribuyen a favorecer la creatividad, se habla del efecto Pigmalión (ejemplo 8), de la actitud humilde (ejemplos 9 y 10), y de dar la oportunidad de que crezcan los alumnos, como se aprecia en los ejemplos 11 y 12.

1. *“Para poderlo educar tiene que tener capacidad creativa el profesor” (M.B.; GF3).*

2. *“En la medida que el profesor sea más creativo, el alumnos lo será. Los profesores creativos general alumnos creativos” (M.V.; GF5).*

3. *“En la medida que se presentan modelos se puede despertar a la gente. Yo por eso les hago leer siempre alguna pequeña biografía. Me parece que ver otras vidas puede hacer pensar si la tuya es buena” (C.M.; E1).*

3. *“Un profesor creativo es aquel que está motivado y motiva a los alumnos... disfruta porque nunca ha dado una clase igual, siempre de una artículo....establece asociaciones con vivencias o cosas que no son convencionales. Es creativo en su forma de pensar y de trabajar... es original con lo que hace” (T.V.; GF2).*
4. *“Un profesor creativo es aquel que está motivado y motiva a los alumnos... disfruta. (...) Es creativo en su forma de pensar y de trabajar. Es original con lo que hace” (T.V.; GF2).*
5. *“El maestro debe ser creativo en la medida que asume su profesión de forma crítica y reflexiva, de forma actual, genuina, huyendo de las propias rutinas... pensando también en la práctica...” (E.L.; GF3).*
6. *“Hay uno que es vocacional, que les encanta y lo demás... no tenían donde estar. Así es como en Finlandia cambia la cosa. Los profesores son los mejores académicamente y personalmente y además los mejor pagados” (D.V.; GF6).*
7. *“¿Qué actitud tenemos los profesores ante los alumnos? Todos sabemos la experiencia del efecto Pigmalión” (I.C.; GF1).*
8. *“Reconocer el genio y tener humildad para aprender de todos” (C.S.; GF1).*
9. *“Necesitas humildad para admitir que puede ser mucho mejor que yo. Detectar la genialidad, eso favorece el crecimiento del alumnos, que al fin y al cabo es la raíz de la creatividad” (C.S.; GF1).*
10. *“Siempre hay unas brasas de creatividad, lo que tenemos que hacer es fomentar que crezcan” (C.Z.; GF3).*
11. *“Todos tenemos algo que decir, pero se nos tiene que dar la oportunidad” (M.B.; GF3).*

Especial relevancia se da a las **metodologías de enseñanza**, como constituye un apartado muy extenso en cuanto a las reflexiones recogidas de los grupos focales, se va a seccionar en tres párrafos. Conviene señalar, antes de adentrarnos en el análisis que en De la Herrán (2008b), encontramos especial referencia, dentro de las características de una enseñanza favorecedora de creatividad, a los aspectos concretos que considera que acompañan a una metodología de enseñanza creativa. Algunas de sus propuestas quedan reflejadas en los planteamientos de los docentes participantes, así se puede apreciar que tratan de encontrar las formas que pueden enriquecer y propiciar que se desarrolle la creatividad en el ámbito escolar, proponiendo por ejemplo trabajar todas las materias de forma integrada, como puede apreciarse en los ejemplos 1 y 2. Se hace referencia a metodologías motivadores que fomenten el interés del alumno, que despierten su curiosidad (ejemplo 3). Se propone de forma explícita integrar las artes (música, danza, pintura, teatro, poesía...) en las asignaturas propias de cada etapa escolar, como vehículos para adentrarse en los diferentes saberes (ejemplos 4 y 5), que



en cierto modo enlazan con la propuesta de Pirfano (2012) respecto a la necesidad de retomar el valor de la belleza en la formación de la persona.

1. *“Trabajar por proyectos (...) un proyecto de sociales en el que se implicaban todas las áreas (...) los niños remontaron los resultados, aprendieron y les gustó” (C.S.; GF1).*
2. *“Yo conozco un cole que trabajan por proyectos. Tiene sus libros, pero están continuamente haciendo proyectos en cada asignatura y por grupos. Desarrollan muchas capacidades que parecían impensables. Aprenden los mismos contenidos, pero desarrollan muchas más capacidades” (T.V.; GF2).*
3. *“La metodología que usamos, cuando los alumnos se entusiasman, se sienten seguros, ahí favorecemos la creatividad. Eso ayuda al alumno” (M.B.; GF3).*
4. *“¿Hasta qué punto se trabaja con la música, la danza, lo artístico... no como algo a parte del currículum de una asignatura, sino inserto en ella, como modo de trabajo?” (A.B.; GF5)*
5. *“Ahí está la cuestión, en que esas cosas se trabajen de forma integrada en la asignatura, con una canción, una poesía, un teatro... las cosas aprendidas así se graban. No es que sea algo complementario, es que me aprendo las cosas a través de estas cosas artísticas” (C.L.; GF6).*

Cabe destacar además, dentro de este marco de las metodologías de enseñanza creativa, algunas propuestas de los docentes en referencia a algunas características que sí pueden ser beneficiosas, como puede ser el establecimiento de unas normas o limitaciones de trabajo (ejemplos 6 y 7), en cualquier caso lo enmarcan dentro de una ambiente flexible, pero bajo la perspectiva de una guía de acción y una disciplina de trabajo. También se plantea la necesidad de trabajar con metodologías indirectas que partan de una situación problema, como vemos en el ejemplo 8; o aquellas que revierten en favorecer una situación de confianza, de saber retardar la gratificación a pesar de tener que pasar por una situación de dificultad (ejemplo 9); también manifiestan relevante partir de preguntas, propiciar que se las hagan ellos también (ejemplos 10, 11 y 12).

6. *“La limitación junto con las preguntas adecuadas puede dar lugar a una solución mejor” (C.S.; GF1).*
7. *“Yo creo que la disciplina y la creatividad es la combinación perfecta. Ambas cosas son necesarias en un trabajo” (G.N.; GF3).*
8. *“¿Qué son capaces de hacer con nada, cómo salen adelante? Tienen que buscarse la vida. Pones a prueba, sin medios a la gente para salir adelante sin nada” (I.C.; GF1).*

9. *“Y por otro lado la gratificación cuando llegas a una vida nueva... cuando te has enfrentado a esa dificultad y piensas que no podías, lo que sientes cuando has perseverado y llegas. Son como dos polaridades en el proceso: la dificultad y la gratificación” (A.A.; GF8).*

10. *“En la medida que les dejamos hacer preguntas, a tomar decisiones, a valorar... favorecemos que sean creativos” (P.G.; GF2).*

11. *“Ir ayudándole mediante preguntas... lo hace reflexivo y le da seguridad” (M.B.; GF3).*

12. *“La creatividad se entrena si(...) no damos soluciones sino planteamientos de dificultades” (M.V.; GF5).*

De manera considerable los participantes confluyen en defender que es posible que se dé esa creatividad cuando antes se ha dedicado un tiempo a parar, al sosiego, al silencio (ejemplos 13, 14 y 15). Se alude de forma concreta a la necesidad de contemplación (ejemplos 16 y 17), al asombro, como se aprecia en el ejemplo 18, o a la reflexión (ejemplo 19). Todo esto: ser capaz de parar, dejar espacio al sosiego, y mirar la realidad con quietud se convierten en factores necesarios y previos para que pueda tener lugar. Aspectos que también se relacionan con las afirmaciones de Pirfano (2012). Es interesante extraer unas reflexiones que aluden a que la metodología en sí no es lo más importante efectivamente, sino propiciar el pensamiento del alumno, que se mantenga activo en ese proceso de enseñanza aprendizaje para que pueda tomar parte en él, para que realmente lo haga suyo (ejemplo 20). En cualquier caso, lo que se pone de manifiesto que es se ha de centrar la atención no en los resultados sino en el proceso formativo que media durante la acción educativa. Por ello se atienden también otros aspectos importantes dentro de esta metodologías de enseñanza creativa, que se relacionan con ese ser capaz de ver, leer e interpretar en la realidad, de tal forma que lo que todos vemos puede convertirse en una fuente de inspiración, si uno se ejercita en mirada capaz de ver nuevas las cosas mas cotidianas, como se aprecia en los ejemplos 21, 22 y 23.

13. *“La contemplación requiere un previo sosiego” (M.J.; GF1).*

14. *“Pienso que una clave educativa de cara a las generaciones venideras es pararles, quietud, sosiego, serenidad, tranquilidad, vamos a contemplar la realidad” (G.R.; GF1).*

15. *“A mi me gusta que los beneficios de todo lo que gira entorno a la creatividad no sea tan inmediato ni tan tangible, ni necesariamente ¡sea! Ya veremos... proceso lento, sereno y algo saldrá” (L.C.; GF8).*

16. *“Me encantaría que aprendieran a ver una puesta de son, creo que eso cambia la vida. Pienso que aprender a contemplar la realidad, desde las cosas pequeñas te genera cierta sensibilidad de dentro para fuera” (A.B.; GF).*

17. *“Yo creo que la contemplación sería para mi un pilar imprescindible en todo proceso de creación. Contemplar el mundo... como hacen los niños. Me parece imprescindible esa mirada contemplativa para cualquier persona. (...) En esa contemplación hay un análisis, hay una abstracción, hay una interpretación” (L.C.; GF8).*
18. *“Sin asombro uno no empieza a andar, el pensamiento no se pone en marcha” (M.V.; GF5).*
19. *“En el propio proceso creativo hay un momento de vuelta atrás para reflexionar sobre lo que has hecho y argumentarlo. No sólo creas y lo sueltas. Cuando haces algo, lo ratificas, vuelves y relacionas, lo confirmas.” (S.T.; G2).*
20. *“Tampoco es importante si utilizo una pizarra digital o no. Lo importante es si ese recurso ayuda a pensar mejor o no. (...) La comunicación subjetiva ayuda a pensar, pero las actividades en cuanto tal lo único que deben hacer es potenciar la ‘actividad’, nunca la pasividad” (C.M.; E1).*
21. *“Saber leer o interpretar lo que necesita un alumno con los signos. También requiere cierta sensibilidad y saberlo ver (...) y saber adaptar según lo que se necesite” (P.G.; GF2).*
22. *“Aprender a ver las cosas y hacerlas desde diferentes perspectivas enriquece al alumno” (M.B.; GF3).*
23. *“Si el profesor no es capaz de observar, de sacar lo mejor de los alumnos, quererlos...” (M.B.; GF3).*

Continuando esta discusión sobre los factores que promueven la creatividad, se aprecia que algunos docentes consideran que es relevante el contexto sobre el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se indica que el ambiente es importante para propiciar esa creatividad incipiente. Este aspecto se debate tan solo en un grupo focal, sin embargo conviene recogerlo, pues sí se recoge como nocivo en los factores que la deterioran o no la permiten crecer, y por este motivo es conveniente destacar aquellas valoraciones positivas en este sentido. Sobre este aspecto también incide De la Herrán (2008b), cuando recoge las características fundamentales que ha de tener un ambiente didáctico creativo, para una enseñanza que favorezca la creatividad. Por un lado se puede ver la importancia que los docentes otorgan a un ambiente de cordialidad donde no haya miedo, sino respeto, como se aprecia en los ejemplos 1 y 2. Estas reflexiones enlazan con las de Solar (2006, p. 283), cuando afirma que “los ambientes creativos serán instancias fundamentales para la expresión sin temores, dudas o miedos del potencial creativo”. Se habla también de cómo ese contexto se concreta en cada materia, en el grupo de alumnos, en sus características y en el profesor (ejemplo 3), y de la importancia que tiene el propio centro educativo para conseguir generar ese contexto o ambiente facilitador de creatividad, como puede apreciarse en el ejemplo 4. En

cierto modo enlaza también esta idea con la señalada por el citado autor, aunque se refiere al contexto universitario, pero conviene traerla a colación pues afirma que se deben “promover políticas y estrategias que permitan potenciar una cultura orientada hacia el cambio dentro de la organización, creando o fortaleciendo organismos que movilicen las iniciativas internas, articulen proyectos a mediano y largo plazo, apoyen la capacitación, las acciones innovadoras” (Solar, 2006, p. 283). También los docentes aluden a la importancia de emplear técnicas de enseñanza variadas que estimulen en este sentido (ejemplo 5).

1. *“Pienso que debe haber un contexto donde la creatividad fluya para que no haya miedo... ¿Cómo tiene que ser ese contexto?” (G.N.; GF3).*
2. *“Debe ser un contexto de respeto ante todo lo que vaya saliendo en el aula. Los alumnos valoran mucho las intervenciones de otros” (M.B.; GF3).*
3. *“El contexto siempre es la materia, el aula, la capacidad que tengamos de adaptarnos a los estilos de los alumnos. Hay que querer romper con esquemas preconcebidos, evaluar de forma diferente” (M.B.; GF3).*
4. *“En los colegios tienen muchas oportunidades porque se trabaja mucho en equipo” (M.B.; GF3).*
5. *“En un colegio (...) tener un ambiente de aula concreto para pintar, escribir, pensar (...) pienso que eso puede ayudar” (P.A.; GF4).*

Conviene exponer ahora la importancia que supone en los docentes el ***plantearse el fin educativo o el fin del aprendizaje***. Esta propuesta, que realizan algunos de los docentes, resulta especialmente sugerente, pues constituye el planteamiento de partida de este trabajo de investigación. Como se vio en el primer capítulo, lo crucial en educación es tener claro el fin que se persigue. Autores como Polo (1993), Altarejos (1996), García Hoz (1962), Naval y Altarejos (2000), resaltan la gran importancia de tener el fin educativo claro para así evitar convertir en fines últimos a los fines parciales, distorsionando e incidiendo muy negativamente en la formación de la persona y su repercusión en la construcción de una sociedad más humana. Se aprecia que los docentes se plantean la importancia de saber por qué y para qué se hacen las cosas (ejemplos 1 y 2); se plantean también de forma concreta saber cual es el objetivo que consideran que se persigue en educación (ejemplo 3 y 4). En este sentido del conocimiento o claridad en cuanto al fin, se plantea la importancia de ser capaz de dilucidar las metas a corto plazo y las metas a largo plazo en la panorámica del crecimiento personal (ejemplo 5), y por otro lado qué sentido ha de dársele a la creatividad en cuanto al crecimiento personal como fin de la educación (ejemplo 6).

1. *“En educación, en cualquier disciplina, quizá la clave es ¿Para qué me sirve esto?” (C.S.; GF1).*
2. *“Había dos opciones: les enseñaba a pensar, a buscar la verdad a través de los filósofos o les preparaba para aprobar el examen. Entonces... ¿Qué es lo pragmático? ¿Qué nos invade?: ¿lo eficaz?, ¿lo pragmático?, ¿les preparamos para la vida o les preparamos para que aprueben?. ¿Los exámenes los ponemos en función de lo que pensamos? ¿Para que piensen? ¿Para qué los hacemos?” (M.B.; GF3).*
3. *“El objetivo era formar a tus alumnos” (R.C.; GF6).*
4. *“Entonces la cosa está en preguntarse a dónde vamos... ¿Qué objetivo queremos cumplir? Puede haber ciertas pautas pero sin perder el objetivo o finalidad que se pretende con lo que les estamos pidiendo” (I.R.; GF4).*
5. *“Si tú enseñas que todo sirve aunque haya cosas cuyo resultado y beneficio no son inmediatos, que revierten favorablemente en otra dirección... eso le amplía miras y probablemente esa persona va a aprender que eso que tú les planteas les sirve como personas y pueden entrar por el aro” (L.C.; GF8).*
6. *“El fin educativo es el crecimiento humano, y en esa medida la creatividad se inserta en la educación de la persona para ayudarlo a crecer. Para crecer el hombre necesita tener desarrollada la imaginación” (A.R.; E2).*

Por otro lado, los docentes plantean también el importante papel que juega **la familia** en el desarrollo de la creatividad. El estilo educativo, la figura materna o paterna cobran cierta importancia para algunos de los participantes, en todo este proceso de desarrollo del que se viene hablando. En este sentido se han encontrado más aportaciones relacionadas con aspectos que empobrecen la creatividad en el ámbito de la familia, por ello se considera conveniente recoger aquí el punto de vista positivo, en cuanto al enriquecimiento en aras a contribuir y vislumbrar el camino de acción. Se propone también en este sentido la importancia de que los padres sean conscientes de que son modelos para sus hijos (ejemplo 3).

1. *“La familia filtra las experiencias a las que accede el niño. En la medida que permitas una cierta libertad y contactar con diferentes modelos de todo. Ve, tiene más, se le da más cabida al desarrollo de la creatividad. (...) Curiosidad infantil hay, pero el modo de darle respuesta... depende de la familia” (P.G.; GF2).*
2. *“Detrás de un niño creativo normalmente hay unos padres que lo son” (M.V.; GF5).*
3. *“La creatividad, como todo, se educa en la familia. (...) Aprenden por modelos de sus padres, los padres buscan una solución y ellos aprenden” (A.R.; E2).*

## 2.5. CATEGORÍA 5: Factores que empobrecen o deterioran la creatividad

Respecto a esta Categoría se han agrupado todos aquellos aspectos que los docentes universitarios que participan en este estudio consideran que están contribuyendo a que la creatividad se encuentre mermada, dañada o no se pueda desarrollar. Suponen estas disertaciones un cierto reflejo de lo que De la Herrán (2003a) recoge al hablar de los aspectos que deterioran la creación científica en el ámbito educativo. En cierto modo tiene que ver con la diferencia que propone entre los investigadores-eco y los investigadores-voz. Haciendo un análisis profundo a las disertaciones y críticas de los docentes se podrá llegar a fundamentar el sentido de la relación con la propuesta de este autor. De alguna manera se refleja cierta desidia hacia aspectos que efectivamente se relacionan con un modo de enfrentarse al saber, a la formación de la persona desde una perspectiva *eco*, mientras que la querencia de estos docentes universitarios se proyecta hacia un llegar a ser ellos mismos, y llegar a formar a los alumnos como, un *investigador-voz*.

Figura 7. Factores que empobrecen o deterioran la creatividad. Dimensiones y subdimensiones.



Se recogen y analizan en primer lugar todas aquellas expresiones que ponen de manifiesto que algunos de los factores que repercuten en un pobre o inexistente desarrollo creativo tienen su raíz en **factores relacionados con la cultura, la sociedad o el ambiente**.

Efectivamente, como señala De la Herrán (2003a, p. 19), “estamos en una sociedad descafeinada, de espíritu frágil e intelecto débil, que nada en un mar de información, excesivo para la orientación de la ignorancia (...). No estamos en la sociedad del conocimiento”. Los docentes muestran su preocupación respecto a algunos aspectos concretos de la sociedad que están repercutiendo negativamente en la creatividad, en la formación de la persona y en su crecimiento como tal, en su apertura real al conocimiento y a la verdad.

Por un lado hacen especial hincapié en la “cultura de la inmediatez”, como se puede apreciar en el ejemplo 1; por otro, miran con preocupación y emiten una fuerte crítica hacia el mimetismo imperante en la sociedad, una cultura monolítica que condiciona aspectos muy relacionados con lo que De la Herrán (2003a) considera característico de las investigaciones-eco, lo único que se hace es repetir (ejemplos 2, 3 y 4). El docente mira con especial intranquilidad como las prisas, propias de esa cultura de la inmediatez ya planteada, generan una incapacidad para acercarse al conocimiento y asir la realidad tal como es, y así poder formarse, poder crecer. Esto puede apreciarse en algunas disertaciones como la 5, 6 y 7. Como diría De la Herrán (2003a, p. 20) “a la sociedad de las posibilidades informativas y de la confusa postmodernidad se asocia un mal uso del tiempo, experimentado con prisa y rapidez, una vuelta de tuerca sobre la cargada vida productiva como rasgo de un enfoque neoindustrial”. Consideran también que en esta dinámica en la que impera el investigador –eco se da la curiosa confluencia de que lo que uno opina puede erigirse como verdad absoluta. Al final lo que ocurre es que la ignorancia es muy atrevida y cuanto menos se sabe menos se sabe que se sabe poco y como consecuencia lo que se sabe se convierte en la verdad que todos deben saber (valga la redundancia como juego de palabras). Esto se aprecia en el ejemplo 7.

1. *“El peligro es la cultura de la inmediatez. ¿Cómo podemos pedirselo a los alumnos si la vida les lleva de esta forma a solucionar las cosas?. Todo ahora y ya. ¿Cómo podemos pedirles un trabajo que suponga tiempo de reflexión, tiempo de trabajo, si están acostumbrados a todo en media hora” (G.R.; GF1).*
2. *“El problema es que creemos que no es posible hacer las cosas de manera diferente. La sociedad es mimética, todos nos vestimos, hacemos, bebemos..., porque lo hacen todos” (M.B.; GF3).*
3. *“¿Cómo es la realidad de hoy? Es monolítica..., una especie de religión oficial de la que no te puedes salir. Me conformo con que sean capaces de plantearse las cosas” (J.M.; GF5).*

4. *“El problema es que ya vienen condicionados, socializados. Tienen una estructura mental muy concreta. Aprendizaje memorístico... y cuando les niegas algo dicen: lo pone en este libro...”* (R.C.; GF6).
5. *“Pero quizá se ha perdido mucho esa capacidad de contemplación. Quizá las prisas, la sociedad... nos hemos acostumbrado a ver una serie de cosas cotidianas que nos parecen como normales, pero si realmente nos paramos delante de ellas tienen mucha belleza. Y en los alumnos lo ves mucho, esa dificultad para pararse ante las cosas y contemplarlas...”* (T.A.; GF8).
6. *“Es verdad eso que dices, quizá como estamos sumidos en una sociedad de resultados rápidos, nos preocupamos más del final... Se anula la posibilidad de crear un nuevo camino”* (A.A.; GF8).
7. *“Eso (refiriéndose a la falta de contemplación, de interiorización, un espíritu crítico poco creativo) yo creo que es consecuencia de un ambiente general en el que toda opinión tiene el mismo valor (...) cada alumno dice lo que piensa sin argumentar pero como estamos en democracia mi opinión aunque esté poco pensada vale igual que la tuya”* (G.R.; GF1).

En segundo lugar se han recogido y analizando los argumentos que los docentes universitarios exponen respecto a que algunos de los factores que repercuten en un pobre o inexistente desarrollo creativo tienen su raíz en **factores relacionados con el Ámbito Educativo** (se hace referencia aquí a aspectos de la Educación Formal). Algunos de los aspectos que aquí se recogen tienen cierto paralelismo con los aspectos que conforman el deterioro científico en el ámbito educativo, planteados por De la Herrán (2003a). Debido a que la dimensión es muy extensa y se ha procedido a realizar subdimensiones para así poder analizar y comprender mejor la realidad expuesta.

Se recoge en primer lugar, por tanto, las críticas que realizan los docentes en relación al **Sistema Educativo y los Centros Educativos**, señalan en ocasiones que es un sistema en el que todo es convergente (ejemplo 1), en cierto modo este aspecto hace referencia a lo que De la Herrán (2003a, p. 47) califica como “un apoltronamiento o cerramiento de conciencia-ciencia para enriquecernos, que a veces merma la capacidad de interesarse”. En este sentido los participantes sostienen que no hay posibilidades de desarrollar la creatividad intelectual, no se promueve la actitud emprendedora, como vemos en los ejemplos 2, 3 y 4. En realidad se pone de manifiesto que el modo en que está planteado el sistema educativo con una fuerte tendencia a la reproducción, impide que “se favorezca de manera normal la reflexión profunda sobre las cosas, con lo que lo esencial para ellos y para la sociedad que van a nutrir queda como una excepcionalidad, y el conjunto de la misión universitaria como una anormalidad



paradójica” (De la Herrán, 2003a, p. 48). Realizan la crítica hacia el propio modo de trabajo de algunos Centros Educativos que bien por su Proyecto Educativo de Centro o por su dinámica de trabajo conduce al apoltronamiento y un escaso enriquecimiento y crecimiento personal, como puede verse en los ejemplos del 5 al 8. Se vislumbra en estos ejemplos lo que ocurre cuando se trabaja con una mentalidad empequeñecida. Es muy interesante la apreciación que se recoge en el ejemplo 9, pues pone de manifiesto el sentir de muchos docentes acerca de que en realidad todo está dependiendo del miedo que se tiene al sufrimiento, del miedo que se tiene a reconocer que uno no sabe nada, o a ser exigido para crecer lo máximo posible, ese miedo solamente lleva al empequeñecimiento, y por tanto impide la misión principal de la educación.

1. *“En este sentido el modo en que está estructurado el Sistema Educativo hace que todos seamos convergentes, que todos hagamos las cosas de la misma forma y por un único camino. Pienso que no nos han permitido explorar esa creatividad” (M.G.; GF2).*
2. *“Pero hay otra creatividad, más intelectual que no se está desarrollando, y pienso que en España es la que más castigada está, porque tú vas a otros países y ves que se trabaja mucho más” (T.V.; GF2).*
3. *“Estamos en un sistema donde no se empuja” (M.V.; GF5).*
4. *“El sistema universitario también es de aprendizaje memorístico. (...) Se ha relajado, catetizado” (R.C.; GF6).*
5. *“El centro muchas veces quiere el proyecto cerrado para asegurarse que los objetivos se cubren... y no hay posibilidad de que el profesor pueda hacer cosas fuera de eso. El libro, el proyecto es un recurso” (S.T.; GF2).*
6. *“Creo que precisamente lo que se hace en los colegios es encasillarles. Estamos evitando o no favorecemos la interdisciplinariedad de las materias, cuando hay que tener en cuenta que las materias son comunes. Son distintos modos de ver una realidad. (...) Creo que lo que no somos capaces es de ayudarles a relacionar unas materias con otras... se lo damos fragmentado pero no les ayudamos a unirlo, cuando en realidad todas las materias están unidas.” (B.L.; GF4).*
7. *“Pienso que en los colegio el currículum cercena e impide el desarrollo de la creatividad” (A.B.; GF5).*
8. *“Si en el colegio les enseñáramos qué son las categorías, qué es algo creado, la relatividad de nuestra forma de categorizar, que nuestra forma de pensar es diferente a otras partes del mundo: oriente... por ejemplo. Aprendemos cosas un poco relativas” (A.B.; GF5).*
9. *“Yo creo que no son los contenidos ni las metodologías, sino el nivel de exigencia. Lo importante es que no te sientas mal afectivamente, que no te frustren” (R.C.; GF6).*

En este apartado de críticas hacia aquellos aspectos que impiden el desarrollo de la creatividad, se ve como los docentes hablan, en contrapartida con la categoría anterior, sobre cómo **la figura y el papel del profesor** puede revertir en que no se desarrolle o quede mermada la creatividad. En primer lugar, hablan del desprestigio del profesor, de la importancia de acceder a esta carrera vocacionalmente y la influencia de la motivación, como puede verse en los ejemplos 1, 2 y 3. En esta misma línea De la Herrán (2003a) también plantea algunos aspectos que son los que contribuyen a desprestigiar al cuerpo de docentes, y no están precisamente fuera del docente mismo como aquí se plantea, sino en él. Alude, el autor, entre otras cosas a la necesidad de tomar el camino de la conciencia aplicada a la “coherencia, la autocrítica y la transformación” (De la Herrán, 2003b, p. 46). Por otro lado evalúan de forma crítica el modo de trabajo más habitual del profesor universitario con otros profesores aludiendo, por ejemplo, a no ser capaces de trabajar en equipo, lo que enlaza directamente con un trabajo en el que cada disciplina funciona por separado, inconexamente, como se aprecia en el ejemplo 4. Se pone de relieve cómo el estilo docente o el modo en que el profesor plantea la enseñanza es realmente inadecuado, y bastante dañino para el crecimiento del alumno (ejemplos del 5 al 8), se asemeja a lo que de la Herrán (2003a, p. 37) denomina *Paradigma de la Vulgaridad*, donde prima lo que otros han dicho, donde el saber se convierte en una recopilación de las ideas (que sueles ser también repetidas) de otros, pero no hay lugar a la indagación creativa y consciente en los diferentes temas o cuestiones que se plantean. También se pone de manifiesto este aspecto en el ejemplo 9, donde se muestra cómo adscribirse por que sí a lo que dice un autor, pero sin haber reflexionado profundamente sobre ello, lleva solo a la repetición, pero no a una acción coherente y consecuente, pues en realidad no ha llegado a formar parte de uno mismo. Tanto en el ejemplo 9 como en el 10 se habla de forma explícita de la Educación Personalizada. Se critica fundamentalmente que no se puede adscribir a este modo de obrar en la acción educativa, sólo en la teoría, pero sin un reflejo en la acción docente.

1. *“También creo que hay profesiones que son más prestigiadas en los medios de comunicación y otras que menos. Ves las series y la figura del profesor, y es muy triste” (C.L.; GF6).*
2. *“Creo que tienen poco prestigio y autoridad los profesores y además no llegan lo más capacitados. Como quieres que salga tu sociedad si los que educan tus hijos no son la creme de la creme” (D.V.; GF6).*
3. *“Hay gente que entra vocacionalmente pero que aguantan con motivación dos años. Ven que no le dan autoridad y el profesor se viene abajo. Hay mucha gente con depresión” (D.V.; GF6).*

4. *“Hay una laguna importante: no sabemos trabajar en equipo y ni sabemos hacer trabajo cooperativo.” (G.N.; GF3).*
5. *“Desde el momento en que marcamos unas pautas... ahí de alguna forma definimos tanto lo que tienen que hacer que matamos la creatividad” (P.G.; GF2).*
6. *“Me estoy preguntando si con nuestro estilo docente no favorecemos que el estudiante adopte una postura creativa ante lo que recibe” (E.L.; GF3).*
7. *“La cuestión está en cómo se plantea el profesor la enseñanza... si me tengo que atar única y exclusivamente al currículum. (...) ¿Por qué hacemos esto? ¿Por qué lo repetimos si pensamos que no es lo adecuado? Porque ponemos en práctica los modelos aprendidos, una educación occidental, se nos ha formado en una sistematicidad... o rompes y te flexibilizas...” (M.B.; GF3).*
8. *“Convencionalmente hemos establecido que la docencia es así. Tenemos que pasar por el mismo aro, no podemos cambiar” (M.G.; GF2).*
9. *“Además, se nos llena la boca de educación personalizada y lo cierto es que todos queremos que todos hagan lo mismo, entonces ya no estás personalizando” (B.L.; GF4).*
10. *“Si una persona es poco sincera en su obrar subraya poco su individualidad, está un poquito despersonalizada, tiene poca iniciativa, en tal caso su capacidad creativa se ve mermada” (C.M.; E1).*

En la misma línea de crítica hacia la figura del profesor, reflexionan sobre aquellas actitudes de los profesores frente al alumno creativo, y frente a la enseñanza. Se percibe en cierta medida algunas críticas y autocríticas que se encaminan hacia la controversia planteada por De la Herrán (2003a) cuando habla del crecimiento versus el adocenamiento. En este sentido los docentes hablan de cómo desde un egocentrismo o quizá narcisismo ciertamente imperante en el docente, es difícil desarrollar un pensamiento y una actitud auténticamente universitaria. Se prefiere mejor el adocenamiento, lo seguro, como puede verse en los ejemplos 11 y 12. El control, el miedo a lo diferente o el ser superado por el aprendiz, como muestran los ejemplos 13 y 14, parecen caminar en el mismo sendero del egocentrismo docente. Se hace, por otra parte reflexión sobre la ceguera que se cierne ante el conocimiento como consecuencia de ese adocenamiento, es lo que De la Herrán (2003a, p. 32) señala cuando afirma que “muchas de estas actitudes inadecuadas se encargan al unísono de evitar que las novedades asomen por el conocimiento habitual”, que se puede apreciar en el ejemplo 15. Al fin y al cabo, se demuestra que aunque se pueda manifestar que sí, en realidad no estamos tan deseosos de nuevos conocimientos, ni de soluciones distintas, porque supone cambio, supone deshacerse de seguridades, supone dudar de uno mismo. Se prefiere en realidad un acomodamiento en una especie de “paraíso mental superficial” (De la Herrán. 2003a, p. 32), en el que uno se acomoda y se queda inflexiblemente asentado en él (ejemplos 16 y 17),

transmitiendo esa inflexibilidad, esa rigidez en los alumnos que toman ese modo de adentrarse en el saber como modélico. A modo de cierre de esta gran dimensión se muestra, con el ejemplo 18, cómo algunos docentes afirman de forma explícita que la raíz de esta problemática es el egocentrismo del docente.

11. *“El problema es que a todos nos gusta quedarnos con nuestros conceptos de las cosas” (J.M.; GF5).*

12. *“Una persona creativa es una persona que asume y corre riesgos. A lo mejor no queremos hacerlo así, porque necesitamos seguridades” (S.T.; GF2).*

13. *“Muchas veces eso da miedo. Es mas sencillo un pensamiento más rígido más controlado, porque parece que la cosa se te va a desorbitar” (S.T.; GF2).*

14. *“Depende también de la necesidad de control que tiene un profesor. A lo mejor es un campo más desconocido, y uno mismo no lo tiene incorporado en la metodología, o da miedo por perder el control. Por eso cuanto más definimos más seguros estamos” (P.G.; GF2).*

15. *“Somos incapaces de verlo, de valorar los avances de una persona a través de unos trabajos que no son los que hacen los demás y sin embargo demuestran igualmente las aptitudes y cualidades de una persona” (M.G.; GF2).*

16. *“Creo que somos muy poco creativos. El sistema docente.. como está diseñada la carrera, los procedimientos, evaluaciones... en general creo que somos bastante poco creativos. Creo que desde la primaria.. desde segundo ciclo de infantil empezamos con la inflexibilidad mental en la docencia y lo continuamos hasta la postobligatoria” (M.G.; GF2)*

17. *La pura repetición implica que no se han visto problemas y por lo tanto no se han encontrado soluciones. Es una falta de sentido crítico” (C.M; E1).*

18. *“El gran problema de la creatividad creo que es la soberbia y el constante empeño por intentar ser especial y creo además que a nivel universitario el alumno eso lo detecta enseguida” (J.M.; GF5).*

Por otro lado, los docentes consideran especialmente relevantes algunos aspectos referentes a **las metodologías de enseñanza**, y se detienen en aquello que revierten en un menor desarrollo de la creatividad. Uno de los aspectos más debatidos es el que se refiere a la consideración de que es directamente proporcional el número y el uso de las Nuevas Tecnologías con el aumento del potencial creativo o del aprendizaje. En este sentido se mira con preocupación el hecho de que se está perdiendo de vista la meta, como se puede apreciar en los ejemplos 1 y 2. Se argumenta que es precisamente la ausencia de medios, de “máquinas”, lo que permite que la persona pueda desarrollar, y hacerlo al máximo, sus

facultades. Lo que se plantea es que lo que realmente se busca es la comodidad que otorga el uso de estas herramientas, sin embargo no se es plenamente consciente del alcance nocivo que puede tener el abuso de estas herramientas sin control y sin combinarlas con otros modos de acceder al conocimiento. Algunas investigaciones en Neurociencias demuestran los efectos nocivos que tienen en el desarrollo cerebral y cuales son las consecuencias que tiene haber pasado de la sociedad del conocimiento a la sociedad de la información. Nuestro cerebro tiene unos tiempos, mas lentos que los que otorga la rapidez e inmediatez de estas herramientas, y esto en cierto modo ocasiona que no se establezcan las conexiones adecuadas a nivel cerebral. Lo que constituye el principio de un camino que lleva a la falta de reflexión, de pausa para conocer de forma sosegada y profunda. Adés y Lejoyeux (2003) tratan de algunos de los efectos de este tipo de adicciones en la conducta y en el cerebro, especialmente de los adolescentes. Quizá por estas y seguramente por otras razones, se observa con preocupación cómo se trata de acceder al saber buscando sólo la practicidad, la inmediatez (ejemplos 4 y 5).

*1. “A los alumnos les estamos dando excesivos medios para solucionar problemas (...) Si te atas a más medios no lo piensas por ti mismo. Nos estamos acostumbrando a depender más de cosas... un ordenador, por ejemplo. Proporcionamos demasiadas herramientas y estamos impidiendo que haya tiempos de contemplar, ver, analizar, preguntar. Pienso que estamos invirtiendo el proceso, y así hacemos un flaco favor a la creatividad. El exceso de medios no me permite la contemplación. Con esto poco que tengo, ¿Qué puedo hacer?” (C.S.; GF1).*

*2. “Lo que mas me preocupa es lo que nos vamos a cargar a partir de las NNTT. Porque me da mucho miedo que las Nuevas Tecnologías en lugar de desarrollar y potenciar esa creatividad lo que hace es determinarles mucho más. Mostrarles una realidad ya interpretada por alguien de un modo muy gráfico, lo hacen suyo con más facilidad, se piensan que ya lo están interpretando, pero en realidad se lo dan hecho... les hace pensar mucho menos” (B.L.; GF4).*

*3. “¿Qué podemos hacer en educación? Hay que tener cuidado con los instrumentos. Pero corre el riesgo de que se conviertan en cáscaras, deje de ser real y se convierte en una carrera de vallas. Cuando mi relación con la vida y la realidad se convierte en comodidad” (J.B.; GF5).*

*4. “Se nos enseña buscando la practicidad, el ser eficaces, un tipo de pensamiento que precisamente es anticreativo. Queremos encontrar rápidamente una solución, resolver eficazmente por un único camino. Volver sobre lo mismo.... La creatividad es lo contrario” (A.A.; GF8).*

*5. “Nos han enseñado muchas veces los maestros.. que hay una solución única a los problemas y además hay que dar esa solución de forma rápida” (T.A.; GF8).*

En este sentido sitúan las críticas en un no estar acertando con el modo adecuado de plantear la enseñanza, consideran que es necesario recurrir a las preguntas (ejemplo 6), a la colaboración con otros (ejemplo 7). Saber conjugar las pautas y el orden con ese saber dejar que los alumnos investiguen realmente y así adentrarse en el conocimiento, dejando que su pensamiento recorra caminos diferentes a los preestablecidos (ejemplos 8, 9 y 10). Se alude a la necesidad de retomar el camino de la contemplación, el sosiego, la soledad, la reflexión, el tiempo para aburrirse, para pensar, tan necesarios para profundizar en la realidad y en el conocimiento (ejemplos del 11 al 14). También se considera fundamental retomar el valor del juego como lugar en el cual el niño aprende la realidad, la imita, la interpreta a su modo, se proyecta y fundamentalmente donde puede empezar a construir la base de la abstracción (ejemplo 15).

6. *“Creo que preguntamos poco el porqué y les penalizamos mucho... aprenden a inhibir esas respuestas y a contestar lo convencional” (M.G.; GF2).*

7. *“Estamos tan obsesionados por el modelo competitivo... que al final la enseñanza se reduce a un aprendizaje muy individualizado y poco en equipo y de colaboración” (M.G.; GF2).*

8. *“Yo creo que desde infantil se dan tantas pautas, que desde luego son buenas porque les ayuda a situarse bien a tener una percepción temporal, etc., pero creo que nos hemos pasado. El orden está muy bien, pero sin rozar el extremo. Podemos estar quitando la imaginación, la creatividad... Porque lo he dicho yo lo tienes que hacer así. Qué más da...” (B.L.; GF4).*

9. *“Si el niño ve una realidad diferente, creo que porque uno quiera trabajar e investigar.... Con colores por ejemplo... nos podemos encasillar. Si lo hacemos con ellos desde pequeños se acostumbran y no saben qué hacer si no tienen un orden expresa y pautada de por donde ir, y les parece horrible que les dejes un poco de manga ancha para que se expresen. Vienen condicionados” (B.L.; GF4).*

10. *“Toda esa cantidad de orden. Ese actuar de forma autómatas hace que la persona se muestre insegura... no les damos alas para que interpreten la realidad y la plasmen de la forma que ellos la ven” (I.R.; GF4).*

11. *“Esa parte previa de sosiego para contemplar no la tenemos, ni la tiene los alumnos. Vivimos muy deprisa. Las preguntas entonces son mucho más superficiales. Para que la respuesta sea distinta... tienes que conocer también las respuestas que se han dado hasta ahora. Falta sosiego. Pensar y contemplar después... transferir la información. A veces tampoco nosotros hacemos estas transferencias” (M.J.; GF1).*

12. *“Pienso que una clave educativa de cara a las generaciones venideras es pararles, quietud, sosiego, serenidad, tranquilidad, vamos a contemplar la realidad; porque nos*

*estamos olvidando de eso. Pienso que este es el mayor problema, y por eso hay tanta superficialidad” (G.R.; GF1).*

13. *“Ahora no tienen tiempo para hartarse de nada... para aburrirse. Cuando se pierde ese ocio de los clásicos, yo creo que matamos una cierta capacidad de descubrirnos a nosotros, a los demás, el mundo... coarta la capacidad de ser creativo. Nos convertimos en una especie de cosas monolíticas como una religión estanca” (J.B.; GF5).*

14. *“A veces me parece que estamos como en un callejón sin salida, por un lado hablamos todos de creatividad y por otro no buscamos tiempos de sosiego y reflexión. En el día a día tenemos tal cantidad de cosas que no queda tiempo para pensar cómo podemos hacerlas mejor...” (J.M.; GF7).*

15. *“Los niños ahora no juegan, no tiene tiempo para jugar y creo que eso está muy vinculado con la capacidad de crear. En el juego ensayas la vida real y ves la salida a las cosas. Eres capaz de crear soluciones” (A.R.; E2).*

Aparece en el discurso, al igual que se manifestó en los factores que promueven la creatividad, cómo el **no tener claro el Fin Educativo**, puede convertirse en uno de los aspectos que deterioren el desarrollo de la creatividad. Como señalan Naval y Altarejos, (2000), el problema radica en el momento en el que sin tener en cuenta a la persona y su crecimiento, se hacen propuestas en relación al fin educativo que, o bien atienden reductivamente a un fin parcial, o bien tratan equivocadamente de ser una síntesis de los fines parciales. En cualquiera de los casos se da una disgregación del fin y la educación entonces pierde totalmente su misión fundamental. Los docentes aluden, por un lado, a la falta de claridad en este sentido por parte del profesorado o la comunidad educativa, como se manifiesta en el ejemplo 1; y por otro a la falta de claridad por parte del alumno respecto al fin de su propio aprendizaje (ejemplo 2 y 3). Se plantean los docentes, cuáles son los aspectos que están en el horizonte educativo y sacan a la palestra aspectos como las necesidades laborales, ese “ser competentes” para un determinado puesto de trabajo (ejemplo 4); tener contentos a los padres independientemente de si el alumno aprende o no, lo importante es que pasen de curso, para que no se frustren ni padres ni hijos, como si el sufrimiento, el esfuerzo... fueran aspectos realmente nocivos para el hombre (ejemplos 5 y 6); En el ejemplo 7 se parecía como efectivamente la disgregación del fin, en cuanto a que la educación se convierte en instrucción, lleva a la desaparición de la creatividad, como consecuencia en realidad de que no se atiende al crecimiento integral de la persona.

1. *“¿Qué queremos de los niños? Les encorsetamos. Ponemos muchas pautas para hacer las cosas... ¿a dónde queremos ir?” (I.R.; GF4).*

2. *“Viene muy condicionados por la nota. Solo les importa lo que entra dentro de la nota.... Lo demás nada” (T.A.; GF8).*
3. *“El afán de conseguir resultados, de que todo sea útil. Al final sí puede que lo estemos fomentando nosotros. Eso es lo que influye en que ellos tengan ese sentido tan concreto y aprender por aprender no. Nada se hace por el gozo que puede reportarte, todo tiene que ser por una nota, por una cosa mucho más tangible. Y hay muchos contextos en los que se fomenta así” (L.C.; GF8).*
4. *“Yo creo que esto a veces es la sociedad que vivimos... una cosa es que demos respuesta a las necesidades laborales pasando por cosas que no favorecen la creatividad del niño” (P.G.; GF2).*
5. *“Lo que preocupa es que los padres estén contentos... se consigue si los niños van aprobados. Todos contentos hasta que llegan a la universidad (...). Que pase, que salga y ya espabilará cuando le dé la patada la vida. Hay una cuestión de los padres... los profesores.... No compensa suspender. Aprenden, los alumnos, que da igual que se esfuercen o no porque el resultado es el mismo. Pasan de curso” (R.C.; GF6).*
6. *“Ahora el objetivo es que pasen de curso y estén contentos” (R.C.; GF6).*
7. *“Cuando la educación se transforma en pura instrucción, en aprendizaje de habilidades ya establecidas, cuando no hay resolución de problemas, sino repetición de habilidades, ejecución de habilidades, puede desaparecer la creatividad. (...) Cuando sólo se enseña una teoría y no se explica el por qué, el para qué, sus límites... en tal caso la educación queda reducida a instrucción y eso es un serio problema” (C.M.; E1).*

Los docentes además muestran su preocupación hacia algunos aspectos relacionados con el entorno de **la familia**, que juega también un papel importante en este sentido. Es por tanto un factor a tener en cuenta dentro de los factores que pueden mermar la creatividad. Se pone de manifiesto, por un lado, como algunos aspectos culturales calan en el entramado familiar y llegan a formar parte de la dinámica educativa, aspectos como la infravaloración del esfuerzo (ejemplo 1), el encasillamiento en lo políticamente correcto y el miedo a lo diferente (ejemplo 2 y 3), dar las cosas hechas, el miedo al fracaso, a la equivocación, al error, como se aprecia en los ejemplos 4 y 5. Estos modos de hacer ponen de manifiesto que efectivamente no se está buscando el crecimiento del hijo, no se le está ayudando a su perfeccionamiento personal (Naval y Altarejos, 2000). Con esto sólo se contribuye al debilitamiento de la persona y a la deshumanización de la sociedad.

1. *“Bueno, podemos hacer lo que podamos, pero los problemas viene de casa. Cuando la cultura se les mete en casa: Si quieres esto toma... en lugar de si quieres esto búscate la vida: valor del esfuerzo, del tiempo... lo han perdido. Porque se les facilita todo de forma inmediata” (G.R.; GF1).*



2. *“A veces como padres también nos pasa... cuando nos ponemos a educar estamos también condicionados o presionados y esperamos un tipo de respuestas o conductas y si se sale de lo establecido, de lo previsto muchas veces no lo toleramos. Entones no se les permite la apertura, la respuesta diferente... parece que tiene que hacerlo así y punto” (S.T.; GF2).*
3. *“Por eso mismo pienso que muchas veces somos los propios padres los que al ver una determinada actitud que se sale un poco de lo “políticamente correcto”, lo que se debe hacer... lo penalizamos en casa o lo encauzamos hacia lo que se debe” (T.V.; GF2).*
4. *“Los padres también tenemos la culpa. Muchas veces les das soluciones, les ayudas para que no fracasen... Tiene que equivocarse y volverlo a intentar. No les permitimos la tolerancia al fracaso” (S.T.; GF2).*
5. *“Muchas veces les damos todo hecho y no tiene posibilidad de resolver problemas, de enfrentarse a la frustración o tener que pensar. A veces están jugando utilizando cosas que son de la casa... y no les dejamos: el aspecto educativo es importante” (T.V.; GF2).*

Por último, los docentes manifiestan su preocupación respecto a algunas **actitudes de los alumnos en general, e incluso de la persona creativa**, que inciden también en su deterioro. Puede entenderse por un lado que son consecuencia de lo anterior, pero no puede uno atarse únicamente a esto, pues cada persona esta dotada de la libertad para a pesar del entorno tomar las riendas de su vida en uno u otro sentido. Por ello, independientemente de la sociedad o la educación, cada uno puede por voluntad propia tomar el camino del crecimiento personal y la mejora social, alejándose de actitudes como las que señalan los docentes. Destacan especialmente la pasividad que lleva a un estado general de desmotivación y falta de empuje (ejemplos 1 y 2); la búsqueda de seguridades (3 y 4); la falta de compromiso, de aportar algo propio, esperan simplemente a que la vida se les de resuelta, como vemos en los ejemplos 5 y 6. El miedo vuelve a estar al frente, deja a cualquiera paralizado e impide avanzar en el crecimiento persona (ejemplos del 7 al 9). Algunas de estas consideraciones casan con la idea de *los corros* (De la Herrán, 2003a) tan asentada en las comunidades educativas, especialmente en la universitaria. Entre las consecuencias se da un conocimiento raquítico, superficial en el que la conexión entre disciplinas es prácticamente inexistente (ejemplo 10). Desde luego hay de base una educación enclenque, carente de sentido común, superficial, en la que la formación profunda y el crecimiento total de la persona no interesa.

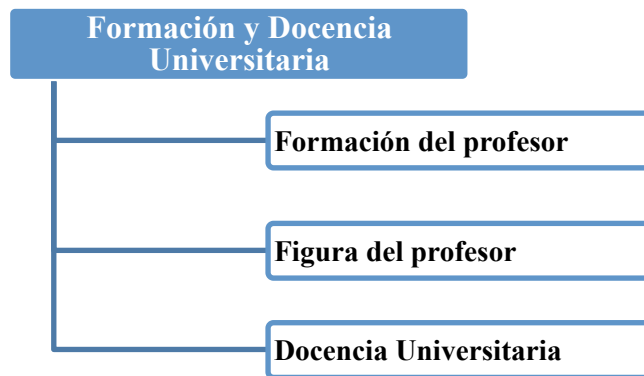
1. *“Bueno, es que cuanto más pasivo es el alumno menos motivado está” (M.J.; GF1).*
2. *“Si el alumno no quiere poco se puede hacer. Por su situación personal... llegamos hasta donde podemos” (G.R.; GF1).*
3. *“Buscan la confirmación de la solución correcta” (M.G.; GF2).*

4. *“La resolución de caso les agobia mucho. Por ejemplo quieren un recetario para la educación” (S.T.; GF2).*
5. *“Nuestros alumnos siguen todos los pasos pero no se mojan (...) es menos flexible” (E.S.; GF3).*
6. *“La mayoría de los chicos que conozco están esperando a que la vida se les de resuelta, una vida cómoda... ganar dinero en poco tiempo y con el mínimo esfuerzo... Implicándose poco” (A.B.; GF5).*
7. *“Hay alumnos que tiene miedo a equivocarse que a lo mejor estudian lo que dicen otros, se adscriben a otros autores pero luego no son capaces de crear, de pensar a partir de ahí, no se arriesgan” (A.B.; GF5).*
8. *“Tienen miedo a mostrar esa creatividad. Quizá por miedo a lo diferente, al cambio. Piensan cosas creativa pero no lo transmiten por miedo... Tiene miedo a desarrollarlas” (M.D.; GF3).*
9. *“El miedo al ridículo, haber sido frenado... que no hayan gustado nuestras opiniones... si el alumno se siente aceptado desde su propio punto de vista” (M.B.; GF3).*
10. *“Les cuesta mucho interpretar o ver la riqueza en este tipo de tareas... Yo veo que no son capaces de transferir la información a otras materias” (E.S.; GF3).*

## 2.6. CATEGORÍA 6: Formación y Docencia Universitaria

Esta Categoría está formada por todas las aportaciones y reflexiones de los docentes universitarios encaminadas a la mejora tanto de la formación del profesorado universitario, como de su propia docencia. Después de haber expuesto tanto sus creencias a cerca de la creatividad y la persona creativa, tras el debate entre los diversos modos de manifestarse esa creatividad y de los factores que la enriquecen o deterioran, los docentes se plantean la necesidad de incluir los aspectos mencionados y otros nuevos dentro del plan de formación de profesores, tanto a nivel de formación teórica como dentro de los parámetros propios de la docencia.

*Figura 8. Formación y Docencia Universitaria, y dimensiones anejas.*



En esta última categoría, denominada Formación y Docencia Universitaria, se han recogido aquellas aportaciones que los docentes universitarios proponen tanto a lo largo del debate como al final del mismo. Sigue la línea de todas las reflexiones anteriores y se refleja en estos comentarios los aspectos que han ido saliendo anteriormente en cada una de las categorías.

En este caso, se han establecido tres grandes dimensiones: la primera de ella alude a la formación del profesor. En ella se contemplan los requerimientos de los docentes acerca de sus carencias y sus necesidades de cara a una mejora de su docencia. Se recogen propuestas acerca de aquellos modos de formación que piensan que pueden ayudarles mejor. En segundo lugar, se han recogido las referencias de los docentes respecto a la figura y papel del profesor universitario, aludiendo a su importancia como referente y modelo para los alumnos, al dominio de la materia que imparte y su papel como investigador, a la pasión o amor por su trabajo, la continua actitud de autocrítica como vía imprescindible de mejora y el propio planteamiento del fin educativo. Finalmente, no por ello menos relevante, se han recogido todas aquellas aportaciones de los docentes en referencia a la docencia universitaria, respecto a qué hacer y cómo hacer. En esta última subdimensión se recoge el intento de concretar en su día a día en el aula todo aquello que ha ido saliendo a lo largo de las discusiones en los grupos focales. El intento de conectar lo que piensan con lo que hace se hace plausible en esta última categoría. Como señala García Morente (1936, en De la Herrán, 2003a, p. 49) “una virtud del profesor es la sabiduría. A ella se aproxima el saber bien, y se aleja refugiándose en la pedantería o saber sin pensamiento”. Lo que los docentes reflejan en este sentido es una inquietud hacia la formación y una autocrítica seria que se palpa en cada una de las dimensiones propuestas.

Respecto a la primera dimensión, **Formación del profesor universitario**, se tendrá como referencia lo que De la Herrán (2008a) propone con el modelo de *Desarrollo personal y profesional docente* (DPPD), en el que señala 6 ámbitos de desarrollo fundamentales: La experiencia personal e institucional en atención al DPPD (formación, innovación, cambio y mejora y colaboración, etc.); la motivación del profesor y del equipo docente; la madurez personal y mentalidad docente (conciencia aplicada a la enseñanza); el apoyo de agentes facilitadores (dirección, inspección, etc.); la competencia didáctica e interpersonal; y la madurez institucional u organizacional. En las reflexiones de los docentes participantes, encontramos, por un lado, referencias generales a la formación que aluden por un lado a una inquietud general respecto a la formación, como se aprecia en el ejemplo 1, 2; y por otro a un planteamiento de formación universitaria teniendo claro el para qué, el hacia dónde, es decir, el fin que se persigue (ejemplo 3 y 4) y qué ocurre cuando no se tiene esto claro en el ámbito universitario (ejemplo 5). Se hace incidencia en la falta de preparación del profesor universitario hacia un enfrentamiento al saber sin hacer compartimentos, y a su vez de la necesidad de estar continuamente formándose, de desaprender (ejemplos 6, 7 y 8). Estas reflexiones hacen referencia a lo que De la Herrán (2003a, p. 49) propone cuando señala que uno se acerca a esa sabiduría a través del “saber pensado, auténtico, consciente”. Lo contrapone al saber sin pensamiento, caracterizado por ser superficial, externo, plagado de apariencias, que busca recetas, formulas fáciles, lo útil, que es propio de un entendimiento básico, mecánico, con muy poca vida y carente de profundidad.

1. “¿Por qué no hay cursos de profesores con todo esto que estamos diciendo?” (I.C.; GF1).
2. “Me parece que la clave está en la formación de los profesores” (E.L.; GF3).
3. “De cara a la formación de profesorado en cuanto a la creatividad: habría que preguntarse para qué” (S.V.; GF1).
4. “Para mí antes que la creatividad va la formación. Pero pienso que van de la mano. No se puede ser creativo sin estar formado” (J.M.; GF5).
5. “Por eso cuando la dimensión estrictamente intelectual, reflexiva y creadora de operaciones intelectuales nuevas disminuye en el ámbito académico, estamos mermando la creatividad en su base, radicalmente; y estamos reduciendo la acción educativa a una cierta instrucción, a un mero aprendizaje de habilidades, o aprendizaje de proposiciones, frases, pero que no piensen” (C.M.; E1).
6. “No estamos preparados (...) Es un cambio de mentalidad también nuestro: no compartimentar” (B.L.; GF4).
7. “Tienes que estar formándote toda la vida” (B.L.; GF4).

8. *“Te das cuenta que al final requiere un proceso de “desaprender”, volver a formular una serie de mecanismos de aprendizaje que se han instaurado por inercia, para poder llegar a realizar algo realmente creativo” (A.A.; GF8).*

Tras el planteamiento de las necesidades de formación, los docentes plantean algunas propuestas formativas en el ámbito universitario, para el logro de una mejora personal. En cierto modo estas propuestas enlazan con lo que señala Solar (2006) en cuanto a que son muchas las experiencias que se han llevado a cabo con la intención de implementar la educación creativa en organizaciones, entre ellas en la Universidad. Subraya que para llevarlo a cabo es preciso contar con una serie de políticas y estrategias previas que ayuden a generar “una cultura orientada hacia el cambio, creando o fortaleciendo organismos que movilicen iniciativas internas, que articulen proyectos a mediano y largo plazo, que apoyen la capacitación, las acciones innovadoras vía proyectos e investigación en pedagogía universitaria” (Solar, 2006, p. 275). En este sentido los docentes participantes plantean algunos modos de trabajo en la universidad que aunque ciertamente se acercan quizá requieren de una estructura como la que plantea el autor anteriormente citado. Estas propuestas son los seminarios (ejemplos 9 y 10), y el trabajo interdepartamental (ejemplos 11, 12 y 13).

9. *“Para eso habría que educar a los profesores en ello. Un seminario... sobre como involucrar, como incentivar.... Motivar.... Fomentar la creatividad” (C.L.; GF6).*

10. *“Esto nos obliga a los profesores de creatividad... y hablo no solamente a los alumnos, sino en seminarios de reciclaje, para que entiendan técnicas nuevas, la cultura emocional, creatividad en entornos digitales...” (A.A.; GF8)*

11. *“Trabajar por departamentos. Poner sobre la mesa cómo trabajamos en nuestras clases: aprendemos de todos, todos nos aportamos. ¿Qué enseñas tú? ¿Cómo enseñas tú?. Primero por departamentos, luego interdepartamentalmente. Integrar contenidos, integrar modos de hacer. Tener reuniones de trabajo de profesores” (I.C.; GF1).*

12. *“Pienso que hay que reunirse, cuando se trabaja en equipo, aunque no seas tan creativa, si tu actitud es de cambiar y mejorar... entonces de ese aprendizaje, cambias o sueltas ideas y otros te ayudan a ponerlas en práctica. Todos, trabajando en equipo podemos darle la vuelta. No tienes porque encontrarte resistencia” (I.C.; GF1).*

13. *“Me sirve mucho el ejemplo de mis compañeros, tenemos este año un seminario-taller de innovación docente en el cual contamos cada uno lo que hacemos, experiencias y de ahí sacamos muchas ideas. Sin tener talante creativo, sin ser muy original se puede aprender mucho de otros, de pedagogos, de docentes que ponen sobre la mesa su experiencia y de ahí se aprende mucho” (F.D.; GF7).*

Se puede observar que incluso la propia dinámica del grupo focal es valorada como un modo acertado de trabajo entre los docentes, como se aprecia en el ejemplo 14. Se plantea como muy interesante el invitar o compartir las asignaturas con otros profesionales que puedan enriquecer o complementar la disciplina (ejemplo 15). Como eje fundamental plantean la necesidad de hermanar materias, disciplinas, contenidos. Ponen de manifiesto que la necesidad de trabajar juntos, de manera interdisciplinar es fundamental, primero para ser los propios docentes capaces de engarzar conocimientos (como se aprecia en el ejemplo 16), y segundo porque consideran que es la manera de ayudar al enriquecimiento de los alumnos (ejemplo 17). Se critica de este modo las actitudes academicistas superficiales, carentes de apertura hacia el saber por el saber en sí, como se aprecia en el ejemplo 18.

14. *“Pienso que esto que estamos haciendo es un modo acertadísimo. Aquí están saliendo problemas: como enseñar, como activar al alumno.... Pienso que un modo de dar respuesta y mejorar es esto mismo: plantear problemas y buscar juntos soluciones. (...) Nuestra tarea es cuando nos planteamos unas preguntas, unos problemas, si no buscamos soluciones y creatividad seguimos igual. Sería necesaria una formación para trabajar entre todos y ayudarnos a ver una solución creativa, según la materia, según el grupo de alumnos.... Cada año, casi cada día hay que cambiar. Necesitamos esa formación y ese aprendizaje unos de otros, con un moderador” (S.V.; GF1).*

15. *“Yo también había pensado en eso de los modelos. A lo mejor uno no tiene esa experiencia, pero sí puede traer al aula esos modelos que puede mostrar o ejemplificar de alguna manera lo que tú les estás explicando... eso sí es más factible, aunque no tenga la titulación pero pueden ser el apoyo de ese profesor. Además es muy universitario el que una materia no la dé entera un profesor, sino que un día traiga diferentes personas que enriquecen la manera de concretar la materia y que muestra modelos diferentes” (T.A.; GF8).*

16. *“Habría que buscar núcleos de contenidos. Pero también tiene que ser una iniciativa del profesor, no impuesta desde arriba sino que lo ideal es que parta del profesor. Los planes de estudio actuales en el EEES... pueden favorecer que esto se haga. Si me pongo de acuerdo con los profesores de ese cuatrimestre y unificarlo. Es buenos saber qué están trabajando otros para encontrar nexos de unión. Pero estas iniciativas requieren tiempo de trabajo, momentos en los que podamos coincidir, exige un compromiso importante... pienso que es una enseñanza más completa” (E.L.; GF3).*

17. *“Pienso que sería fabuloso que pudieran hermanarse las asignaturas entre sí: enriquece al alumnos, los contenidos se conectan, el aprendizaje es más completo. (...) La visión global es la que te hace coser con hilo de oro. Si sé lo que haces tú, lo puedo reforzar, darlo de otra manera y unirlo contigo” (G.N.; GF3).*

18. *“Ese tipo de coordinación puede tener más éxito en este entorno que entendemos a la persona del mismo modo. Ante todo es un tema actitudinal... lo que se premia es el academicismo, no la creación del profesor, sino cuanto sabes. En el momento en que tienes una obligatoriedad” (C.S.; GF1).*

Como se ha visto al inicio de esta categoría, se ha establecido una segunda dimensión que es la **figura y papel del profesor** universitario. Conviene recordar las características fundamentales que propone De la Herrán (2008b), respecto al liderazgo docente, pues en cierto modo hacen referencia a algunos de los aspectos que se señalan a continuación. El autor destaca la importancia de una relación profesor alumno asimétrica nivelado hacia un liderazgo democrático; favorece la enseñanza creativa; hay una autoridad docente marcada por la capacidad de influencia, de liderazgo que procede principalmente de la admiración, que favorece los procesos creativos del alumno; es generador de experiencias didácticas creativas, formativas.

En este sentido, los docentes participantes tratan de resaltar algunos aspectos de la figura del profesor que consideran relevantes y que en cierto modo reflejan algunas de estas características. Por un lado hablan de que ha de ser modelo y referente, para sus alumnos (ejemplos 1, 2 y 3). Se alude de forma clara a que si queremos que los alumnos cambien las cosas, los primeros que tiene que tener ese motor de cambio con los docentes (ejemplo 4), entonces, como fruto del ejemplo cambiarán también ellos. Como señala García Morente (1936, en De la Herrán, 2003a, p. 50) “El maestro, el buen maestro, lo es por completo, en la clase y en la calle y en casa, y lo es a través de su ejemplo”. Por otro lado, los docentes hacen referencia a la importancia del dominio de la materia, que al final es la manera de tener autoridad y constituirse como un buen líder, porque éste no lo es porque le venga dado, sino porque por su prestigio profesional, y por la admiración que despierta, se lo gana (ejemplo 5). En este sentido sugieren que para llegar a ello es necesario, en primer lugar tener sensibilidad suficiente como para no quedarte en tu materia, sino estar verdaderamente abierto al saber (ejemplo 6), que recuerda en cierto modo a esa “sensibilidad intelectual” de la que habla De la Herrán (2003a); en segundo lugar, tener afán y necesidad de investigación como fuente principal de apertura al saber (ejemplo 7), y por otro lado, junto con todo lo anterior, saber cómo conocer bien a los alumnos que tenemos delante, como se aprecia en el ejemplo 8, para poder ayudar a crecer a cada uno. Finalmente sugieren que no sólo se requiere dominio de la materia, apertura al saber y conocimiento del alumno, sino que además es preciso tener la capacidad de transmitirla (ejemplo 9).

1. *“El reflejo del profesor en el alumno. Si eres creativo aunque los medios no te ayuden.. el alumno se fija en tu modo de hacer y el alumno, el hijo se fija en eso. Si eres curiosa, si reflexionas, si te paras... el niño, el alumno lo imita... Aunque no lo tengas programado, pero el profesor es así... una parte del alumnado enganchará con su modo de ser” (M.J.; GF1).*
2. *“Sus primeros modelos somos nosotros mismos. Cuando ellos vayan a dar la clase la van a dar como nosotros lo hagamos. Ellos aprenden de todo lo que hacemos... ellos caen en nuestros errores... siguen nuestro ejemplo. Si yo soy poco creativa... luego ellos también lo serán así” (B.L.; GF4).*
3. *“Para mi es muy importante los referentes buenos que me quedan desde mi perspectiva como alumna. Son cosas que yo tengo grabadas y que pienso, todo esto bueno que tengo me lo dio tal o cual profesor, con su método.. o quiero hacer eso” (L.C.; GF8).*
4. *“Los primeros que tenemos que arriesgarnos somos los profesores. Los que tenemos que tener ganas de cambiar las cosas... somos nosotros” (M.G.; GF2).*
5. *“Yo creo que cuando tú dominas la materia y te la crees y te gusta.... Si te apasiona y lo dominas... lo dices con una soltura, da igual como... transmites lo mismo. Por eso hay que saber mucho de todo... si no sé me agarro a una herramienta o a una metodología. Creo que no es cuestión de enseñar solo herramientas... Si domino la materia sobre la marcha si me falla una herramienta invento otra sobre la marcha para impartir lo que quiero. Soy capaz de sacar lo mejor que ellos. Tengo que ser capaz de dar la misma clase tenga herramientas o no. Nosotros mismos nos encasillamos cuando no dominamos y no nos gusta. Cuando dominamos y nos gusta da igual lo demás” (B.L.; GF4).*
6. *“Es importante por nuestra parte el tener la sensibilidad para interesarte no solo por tu materia sino por todo, por lo que hay en la sociedad... eso me parece importante para esa conexión entre las materias” (P.A.; GF4).*
7. *“Un profesor es bueno si investiga. Si queremos que nuestros alumnos sean buenos tenemos que ser buenos investigadores y buenos creativos en el ámbito científico, en el aula...” (A.B.; GF5).*
8. *“Eso exige que sepamos mucho.... Si no sabemos y el alumno va por encima de ti nos agobiamos... tenemos que ir muy preparados, conocer muy bien a los alumnos, saber qué les motiva.... Tenemos que encontrar caminos para enganchar bien con ellos... Eso puede hacer que sea más fácil que saquemos lo mejor de ellos. Si les conocemos a ellos y controlamos mucho nuestra materia... Podemos explicar cualquier cosa partiendo también de sus centros de interés...” (C.Z.; GF3).*
9. *“Me llama la atención el conocimiento que tienen algunos profesores que eran incapaces de transmitirlo, por el método que tenían de enseñanza, a los alumnos.. hacían clase realmente aburridas.” (A.A.; GF8).*



En este sentido y muy vinculado con el modo en que el docente transmite el saber, los docentes señalan que es primordial la pasión, el gusto por lo que hace, por la materia que se imparte de cara a despertar la motivación y el interés del por el aprendizaje. En este sentido se resalta la importancia de la pasión por el saber (ejemplos 10 y 11), el compromiso que se adquiere con la materia (ejemplo 12); la propia actitud del profesor, su modo de hacer o ser es el que despierta el interés de los alumnos (ejemplo 13). Para los docentes participantes tiene un valor fundamental la capacidad de autocrítica sobre los conocimientos y sobre la docencia. Se puede observar que se pone en este sentido el acento en cuestionarse por un lado qué se ha aprendido de los alumnos (ejemplo 14), como fuente importante de crecimiento y mejora personal; por otro, se hace referencia explícita a la necesidad de autocrítica (ejemplos 15 y 16); se considera fundamental preservar tiempos de reflexión personal, de interiorización para avanzar hacia la mejora personal docente (ejemplo 17).

10. *“Añadiría algo que se ha dicho antes y es el tema de que al profesor le guste lo que hace, la pasión por la asignatura que imparte creo que es algo importante. Que al profesor le apasione...” (D.R.; GF7).*

11. *“Claro es que al final... no te está transmitiendo un mero concepto, sino que eso que te explica es apasionante y porqué es apasionante. Esa capacidad es la que realmente ayuda a que los alumnos sean más creativos y puedan aportar más valor” (J.M.; GF7).*

12. *“Pienso que no depende tanto del tipo de asignatura, sino de cómo la impartas, de cómo te comprometas con la asignatura o cómo te guste esa materia.” (R.C.; GF7).*

13. *“Claro, es despertar esa curiosidad... interés por las cosas. Algunos profesores no transmiten entusiasmo sino aburrimiento por su trabajo” (T.A.; GF8).*

14. *“Todos los años cuando acaba el curso me pregunto ¿Este año qué me llevo de mis alumnos? ¿Qué he aprendido? Este tipo de cosas hacen que nuestro bagaje se vaya enriqueciendo y vayamos mejorando. De los compañeros, de los alumnos” (S.V.; GF1).*

15. *“Por otro lado, creo que hay que buscar la autocrítica sobre lo que vas haciendo cada año recoger lo que has hecho peor y buscar el modo de mejorar y cambiar. Después de muchos años de docencia... hay mucho que cambiar. El profesor que no tiene el reto de cambiar.... No disfruta” (A.B.; GF5).*

16. *“Creo que también entra la reflexión en la propia tarea educativa, cómo transmitimos, cómo motivamos... hay que saber mucho y saber cómo transmitirlo. Hay que tener muchos recursos, mucha imaginación...” (M.G.; GF4).*

17. *“Añadiría que el profesor tiene que parar, reflexionar, contemplar.... Asombrarse y dialogar con la realidad. Si él no lo hace es difícil que lo contagie...” (M.V.; GF5).*

Se considera igualmente relevante el ser capaz de preguntar a los alumnos, de hacer autocrítica basada en lo que piensan los alumnos (ejemplo 18), destacando la importancia del pensamiento crítico evaluativo, como vía de mejora personal (ejemplos 19 y 20). La mirada al alumno, el considerar a cada uno de ellos, es uno de los aspectos en los que más inciden, señalando es que necesario conocerles (ejemplo 21), confiar en cada uno, en su potencial (ejemplo 22), para poderles ayudar a crecer, sin miedo a que sean mejores que el docente (ejemplo 23).

18. *“Para esto me sirve mucho el feedback, preguntarle a los alumnos cada año qué les sirve, qué no les sirve; qué les gusta, con qué aprenden y qué no. Ir sacando información...”* (F.D.; GF7).

19. *“Ser críticos con nuestro aprendizaje, con el modo de aprender del alumno.... Pensamiento crítico evaluativo sobre nuestro estilo docente y del estudiante: pararse a pensar”* (E.L.; GF3).

20. *“La actividad del profesor es creativa si hay revisión, autocrítica”* (C.M.; E1).

21. *“Conociendo muy bien a los alumnos y pensando en cada caso, en cada curso, con las características de la gente... cada año... ver cómo hacer con cada persona. Por eso pienso que el profesor tiene que ser creativo porque tiene que saber ver en cada uno... es una realidad tan viva que requiere estar luchando y apostando día a día por la gente que tienes delante”* (J.B.; GF5).

22. *“Este tipo tiene potencial, tengo que asumir como profesor la labor de detectar ese potencial. Yo iría más que por lo estratégico, por la actitud de buscar el desarrollo de la persona. Coges a este alumno, ves su potencial... y vas sacando. Necesitas humildad para admitir que puede ser mucho mejor que yo. Detectar la genialidad, eso favorece el crecimiento del alumno, que al fin y al cabo es la raíz de la creatividad”* (C.S.; GF1).

23. *“La idea es plantearse que los alumnos tienen que llegar a ser mejores que nosotros. Que avance desde donde tú les has enseñado. Y disfrutar de que tus alumnos son mejores, y aprendes de ellos. Esto no es fácil encontrarlo en los profesores. Parte de nuestra misión es que no nos de miedo que los alumnos pueden hacer cosas muy buenas y ayudarles a seguir creciendo. Salir de esas estructuras fijas”* (M.J.; GF1).

Finalmente, se recogen aquellos **aspectos relacionados con la docencia universitaria**. Esta dimensión se compone de aquellas reflexiones de los docentes sobre su propio modo de hacer en aras a favorecer una mejor formación del alumno, tras sus disertaciones sobre la creatividad y su vinculación con la educación, la persona creativa, los factores que favorecen y afectan a su desarrollo, sus modos de manifestación. Se recoge, por un lado algunas apreciaciones sobre cómo se puede aprovechar el Nuevo Espacio de Educación Superior, con

el sistema de Bolonia, para favorecer que se pueda trabajar en la línea de las propuestas que plantean los docentes (ejemplo 1); este aspecto enlaza con el trabajado por González y Wagenaar (2003), en el Proyecto Tuning; por ANECA (2004), y por Villa y Poblete (2007), que desarrollan la competencia creativa entre las competencias que han de adquirir los maestros. Por otro lado, se aprecia una gran insistencia derivada de los debates anteriores, acerca de la necesidad de tener en la docencia universitaria bien claro el fin que se persigue. Se observa que cuando se refieren a ello no sólo aluden a la claridad del fin educativo del profesor a la hora de plantearse sus objetivos de enseñanza (ejemplo 2), sino que se pone sobre la mesa la misión de la universidad como transmisora de conocimientos y como cauce de ayuda al hombre para aprender a ser mejor hombre (ejemplo 3). También abundan las reflexiones dirigidas al fin en cuanto a las competencias personales y profesionales que han de adquirir, en estos planteamientos se echa de menos una mirada más amplia respecto al saber que ha de buscarse en la universidad (ejemplos 4, 5 y 6). Se plantea el tema competencial, en algunos casos en cuanto a si se está haciendo competente al alumno en el desempeño de su profesión. Derivado de este ponerse frente al fin y encaminarse a él, tenerlo claro, viene el poner al alumno también frente al fin de su aprendizaje, por ello en esta misma línea los docentes plantean el reto de proponerles el cuestionarse la finalidad con la que se plantean acometer los estudios universitarios (ejemplo 7 y 8).

1. *“Bolonia además, facilita eso porque hay más posibilidad de trabajar a través de seminarios, prácticas, salidas.... Que puede ayudar a dar esa visión más plural o compleja de una misma asignatura” (T.A.; GF8).*
2. *“Cuando elaboro mis asignatura pienso: para qué esta asignatura, cual es el objetivo... hay que reflexionar. Mis conocimientos son secundarios (...)Pienso que debemos pensar ¿Cuál es la finalidad de mi asignatura?” (S.V.; G1)*
3. *“Creo que tiene más que ver con saber para qué sirve la universidad (Ortega): por un lado, para la transmisión del conocimiento y ahí entra la creatividad. (...) La segunda misión de la universidad, es transmitir humanidad. Es decir, tengo que aprender en los años de la universidad a aprender a ser mejor hombre, a aprender a querer, aprender a vivir en sociedad, relacionare... (...) El profesor debe procurar que ese enfrentamiento con la realidad que tus alumnos van a tener se realice con plenitud” (J.B.; GF5).*
4. *“El tema competencial me parece de gran interés. Nos ayuda a plantearnos... ¿qué sabes hacer con esto? ¿Para qué te sirve Haciéndose la pregunta correcta... ¿Qué sabes del idioma? ¿Qué sabes hacer con el idioma? Depende de tu respuesta así será tu enseñanza, tu programación o el aprendizaje en caso del alumno” (C.S.; GF1).*

5. *“Con este modo de trabajo les hace desarrollar unas cualidades personales, unas competencias que les preparan realmente para la vida: personal y profesional. Con esto las cualidades con las que llegan a la vida universitaria y adulta” (T.V.; GF2).*
6. *“Yo busco también que desarrollen competencias propias del trabajo. Mi reto particular es conocer a los alumnos tanto que pueda describirles con un solo adjetivo. Si soy capaz de conocerles hasta ese punto creo que podré descubrir y ayudarles a descubrir que competencia les falta no para trabajar, sino para ser feliz. Hay muchos... que en su casa no han hecho nada o poco. Como tenemos esa posibilidad... aprovecharla” (F.D.; GF7).*
7. *“Entonces la pregunta que hay que hacerles es: ¿tú qué buscas en una universidad, aprender o aprobar?” (R.C.; GF6).*
8. *“No, es que la diferencia está en que allí (refiriéndose a las universidades americanas) el alumno va a aprender y aquí el alumno viene a aprobar. Y punto. La motivación es tan diferente que cambia el proceso formativo. Si tu tienes un alumno que quiere aprender lo logras” (R.C.; GF6).*

Por otro lado, los docente, con el objetivo de reflexionar y replantearse su propia práctica docente ponen de manifiesto algunos aspectos que consideran importantes a la hora de plantearse su “qué”-hacer educativo. Entre estos aspectos encontramos, la importancia de formular preguntas a los alumnos como modo de propiciar el pensamiento y el pensamiento creativo. Como puede verse en los ejemplos 9 y 10 esto se plantea como fundamental en la universidad, no sólo a la hora de plantear una clase sino como fundamento de la investigación. Por otro lado este modo de propiciar el cuestionarse las cosas se plantea, como se aprecia en el ejemplo 11, no sólo como un modo de hacer en el ámbito universitario, sino como algo que empapa la propia vida. Al fin y al cabo si lo que se persigue es el crecimiento de la persona, entonces éste debe empapar la vida entera y siempre con toda la complejidad que entraña el ser humano. Tan importante es para el profesor pararse a pensar, como ya se ha visto, como propiciar así mismo que sus alumnos lo hagan. Si se está planteando la pregunta, los cuestionamientos como punto de partida, han de tomarse el tiempo de reflexión (ejemplos 12, 13 y 14) como lugar ineludible donde resolver dichas cuestiones. Sería lo que De la Herrán (2003a, p. 52) denomina “saber dejar que los temas nos piensen a nosotros (...); cosechar sin prisas, los frutos de los descubrimientos que paulatinamente vayan madurando”.

9. *“En la universidad, el profesor que más me ha enseñado en mi carrera fue un hombre que se cuestionaba todo, se planteaba todo. (...) Nos enseñó a interrogarnos, a contemplar las cosas. Es esa creatividad ligada a la investigación que se encuentra en pocas personas. Yo he encontrado a gente investigadora acumuladora de estadísticas...*

*pero esa capacidad de volar por encima de los datos y pensar sobre ellos de modo más trascendente la tienen pocas personas” (A.B.; GF5)*

10. *“Si conseguimos que en la universidad, en la investigación... tendríamos que trabajar la creatividad por ahí, en la investigación, haciéndonos preguntas. ¿Qué respuestas nos vamos a encontrar?. Un universitario creativo que sea creativo porque se plantea cuestiones. Si solo nos limitamos a recoger fuentes, pero no nos planteamos cuestiones...” (M.V.; GF5).*

11. *“Me conformo con que sean capaces de plantearse las cosas, no sólo de la asignatura sino de la vida. Que se cuestionen, que lo pongan en tela de juicio, que piensen.... Es fundamental en la realidad que tenemos hoy en día. Autenticidad y humildad” (J.M.; GF5).*

12. *“Creo que lo que es realmente creativo es pararse a pensar. Creo que el auténtico motor es pensar. Darle vueltas a las cosas... esa es la forma de solucionar problemas, ser flexible, animar a la gente, ayudarles a desarrollar un estilo profesional acorde a la complejidad....” (E.L.; GF3).*

13. *“Tengo que conseguir que mis alumnos hayan reflexionado sobre los contenidos de mi asignatura. Me importan los resultados finales, pero si no hay reflexión no me vale. Esto me ha llevado a plantear trabajos que nunca se pueden responder con un corta y pega. Necesita reflexionar. Pueden ponerme una bibliografía consultada, pero les voy a pedir un trabajo reflexivo: leer esto y plantéate 10 preguntas” (S.V.; GF1).*

14. *“Para ayudar a pensar creo que es importante insistir en que tienen que pensar. Plantear interrogantes, preguntas... Hay que dejar tiempo de pensar, no decir ni bien ni mal... sino que tenga tiempo de pensar lo haga bien o mal. Dejarlo pensar que exprese lo que tiene dentro” (M.G.; GF4).*

Por otro lado plantean que el perder seguridades, plantarles ante la crisis, ante el reto es fundamental si realmente se quiere ayudar a crecer, pues esto es lo que propicia el cambio (ejemplos 15, 16 y 17). Valoran como fundamental, dentro de este favorecer el pensamiento reflexivo, el hacer pensar al alumno respecto a su propio aprendizaje, mediante la evaluación del mismo, como puede apreciarse en el ejemplo 18. Y finalmente, se podría poner el acento en la necesidad de dejarles, para reflexionar, momentos en los que puedan hablar y puedan escribir, como se aprecia en el ejemplo 19 y que luego se ejemplifica con las propuestas que los docentes plantean.

15. *“Que corran riesgos, darles cancha a que se equivoquen que se arriesgues. Perder el tiempo debatiendo, no debemos dejara a un lado la información, los contenidos pero sabes encajarlos” (S.T.; GF2).*

16. *“Yo intento hacer entrar al alumno en una crisis brutal de identidad. Hacerse cargo de que tiene una serie de seguridades que no son tales. Pienso que para una de las cosas para las que sirve la universidad para descubrir lo que es mentira de lo que es verdad. Lo hago de forma personal, con los alumnos individualmente, algunas veces en el aula pero principalmente en el tú a tú” (J.B.; GF5).*

17. *“El papel del profesor universitario es plantear retos, decirles “y ahora tú, búscate la vida”. Nos interesa que haya gente capaz de cambiar el mundo capaz de cambiarse a si misma” (M.V.; GF5).*

18. *“Autoevaluaciones de sus exposiciones, reflexionar sobre su modo de hacer... que caigan en la cuenta de su aprendizaje. Dejar fluir su pensamiento y que se concrete” (M.B.; GF3).*

19. *“Que los alumnos hablen y por tanto que hagan cosas nuevas, porque no pueden repetir el hablar de otros; y que los alumnos escriban, de tal forma que no puedan repetir el escribir de otros. Tiene que producir, es decir, que realizar actividades” (C.M.; E1).*

De este modo, y derivado de esos planteamientos respecto al “*qué*” hacer educativo, los docentes reflexionan acerca del “*cómo*”-hacer. Ponen sobre la mesa propuestas y planteamientos que, tras todo el debate, consideran necesario cambiar, modificar o compartir con el resto de participantes. Por una lado reconsideran aspectos de la docencia relacionados con la programación y el cronograma, como puede apreciarse en los ejemplos 20 y 21. Se pone de manifiesto que las diferentes herramientas con las que se cuenta no deben cercenar ni encorsetar, se les deba dar la utilidad que tienen sin convertirlas en el fin educativo que perseguimos. En algún caso se propone una metodología que mas que nada se centre en que aprendan a pensar (ejemplo 22).

20. *“En el cronograma... no ser tan rígidos, creo que hay que intentarlo. Si estás explicando un tema y ves que no te siguen hay que saber retomar, recuperar, canalizar... utilizar en las preguntas de desarrollo relacionar temas completamente diferentes. Ponerles en situaciones que supongan dificultad, riesgo... ponerles en situación desconocida” (E.M.; GF2).*

21. *“El tener una programación a lápiz... no me tiene que encorsetar. Cuando uno dedica mucho tiempo en elaborar una guía docente, la piensa, la estructura... eso puede ayudar a tenerlo en la cabeza y luego poder orientar a los alumnos que se van despistando, puede servir de guía... Hay que saber utilizar las cosas, pero no convertirlas en el fin educativo. Son herramientas que me pueden ayudar en mi labor docente. Son medios, modos de planificar que favorece el fin, pero tengo que tener la capacidad de ser flexible para ir cambiándola, adaptándome a las circunstancias, al alumno, a las demandas de la*

*clase, al ritmo..., pero está al servicio de lo que quiero que mis alumnos sepan” (M.B.; GF3).*

22. *“En mi metodología particular lo que hago es explicar y establecer las condiciones para que los alumnos puedan pensar a la vez que explico, y preguntar lo que no entienden. Eso dentro del aula. Fuera del aula lo que quiero es que se enfrenten a textos y que produzcan textos. (...) Básicamente es aprender a pensar, aprender a pensar en general y en torno a la persona que es educable” (C.M.; E1).*

Reflexionan también sobre el modo de evaluación y proponen algunas mejoras en este sentido, como se puede apreciar en los ejemplos 23 al 26. Refiriéndose igualmente a la evaluación, pero añadiendo un matiz diferente, con el ejemplo 27 se pone de manifiesto que se ha de tener presente que el modo de evaluación tan solo puede cuantificar de un modo periférico el crecimiento del alumno, pero no de un modo pleno. Es muy interesante esta apreciación porque pone de relieve que cuando la persona obra puede hacerlo de modo transeúnte (produciendo cosas), o de modo inmanente. Ese obrar inmanente, que queda dentro, que no se ve es el que alude de forma directa al crecimiento de la persona. Se acentúa que es posible adentrarse en él en la interacción profesor-alumno, pues cuando dos intimidades se manifiestan, se dan, se muestran tal como son, con toda su riqueza y crecen juntos. Es así como tanto el alumno como el profesor se enriquecen en esta comunicación.

23. *“Creo que tenemos que buscar nuevas formas de evaluar de trabajar en clase... darles cancha para que busquen y piensen cosas relacionadas con lo que estamos viendo en clase. La simulación de casos...resolución de casos, ensayar diferentes modos de interpretar una situación” (P.G.; GF2).*

24. *“Con mis alumnos intento, de cara al desarrollo de la creatividad, que vayan desarrollando tanto la autenticidad como la humildad y al final procuro que en el modo de evaluarles se refleje. (...) Me conformo con que uno de ellos desarrolle el espíritu crítico. Pienso que es la base de la creatividad y de la vida” (J.M.; GF5).*

25. *“El concepto de taller como estás codo a codo con el chaval tiene un proceso de evaluación continua y que atiende a muchos aspectos... no hay una media aritmética, una evaluación en números a priori... luego sí lo tienes que concretar en un número... pero eso es bueno para el alumno, para que entienda las múltiples formas que hay de evaluar, de atender a una persona, que el seno del taller conlleva y que favorece así mismo la creatividad” (L.C.; GF8).*

26. *“A la hora de hacer un examen procuro siempre que algunas preguntas clave no serán la repetición de algo que han memorizado, sino su comprensión o elaboración, preguntar por qué, un cuando... sobre todo un por qué y un para qué; o establecer un*

*nexo entre dos cosas, de tal manera que en el examen se ve si tiene capacidad de encontrar soluciones a los problemas” (C.M.; E1).*

*27. “Lo más importante que ocurre en educación no se puede evaluar. Se evalúan siempre actividades periféricas. Esto es un poco frustrante, pero sino sería reducir el crecimiento a cuantificación o a la persona igual a conductas exteriores y eso no tiene sentido. (...) Cuando evaluamos a los alumnos lo hacemos del obrar transeúnte, de cosas que produce, pero nunca le evaluamos de cosas inmanentes, sin embargo esas son las que nos interesan, las que no se ven. El pensar y el querer. Esto se potencia en la interacción profesor-alumno” (C.M.; E1).*

Finalmente proponen *modos de plantear la acción educativa* que consideran que quizá pueden ayudar a trabajar. Desde luego es importante saber y tener ciertos recursos que nos ayuden a dirigir la acción educativa. Son herramientas de las que nos servimos para lograr despertar esa “sensibilidad intelectual”, que lleva a lo que De la Herrán (2003a) considera que es una “cualidad compleja-orientada” que se caracteriza por un saber dejar que los temas nos piensen; desear conocer, estudiar; cosechar sin prisas los frutos de los descubrimientos; buscar la indagación y la reflexión honesta; no dejar que el conocimiento se vea invadido por lo egótico (quietismo, ausencia de duda, ausencia de humildad, parcialidad, etc.); anhelar la madurez personal. En cierto modo, lo que buscan los docentes con sus propuestas es llegar a lograr algunos o todos estos aspectos. Es importante valorar que estos planteamientos vienen tras unas disertaciones en aras a lograr un mayor crecimiento del alumno. Así vemos que plantean la necesidad de abrirse al saber, promoviendo la reflexión y profundización en los temas que se trabajan en el aula, mediante espacios de diálogo (ejemplo 1); salidas de investigación, promover que los alumnos conozcan otros lugares donde se reflexiona (ejemplo 2); propiciar la interconexión entre materias, contextualizar lo que se aprende en clase, dejando tiempos concretos de reflexión (ejemplo 3); elaborar un portafolio, como modo de darle un cauce personal a lo trabajado en la asignatura y como forma también de adentrarse de manera reflexiva y crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ejemplo 4); se proponen también otras estrategias como pueden ser el debate o los casos prácticos (ejemplos 5 y 6). Finalmente se plantea que no es tan necesaria la utilización de un método concreto, sino el saberles llevar al eje de su madurez propiciando acciones que así lo logren, como se puede apreciar en los ejemplos 7 y 8. En este sentido lo que se propone que haya de fondo es una mayor carga de fundamentos, una mayor explicación de “por qué” y menos de “cómo”, y que lean más como puede apreciarse en los ejemplos 9.



1. *“¿Cómo hago para que el alumno sea más creativo: proyectos, espacios de reflexión, de diálogo, género preguntas...” (M.J.; GF1).*
2. *“Yo creo que hemos hablado en reuniones de valorar las actividades que le ayuden a potenciar que vaya a congresos, centros de material educativo... ese tipo de actividades diferentes. Eso lo podríamos incorporar: salidas” (P.G.; GF2).*
3. *“Yo lo que les voy a mandar es un diario de reflexión de clase. Es imposible que sea creativo sin que sea capaz de llevar las riendas de su propio pensamiento. Tengo muchas veces la sensación de que son como caballos que van trotado... no saben a donde van, ni qué hacer, ni como frenar... no son capaces de gestionar sus propias ideas. Les quiero mandar después de cada sesión una hoja de reflexión. Que sean capaces de volver y contextualizar lo que ven en mi asignatura, lo que ven en otras, conectas con la realidad. Que busquen soluciones a los problemas que ven en el aula” (G.N.; GF3).*
4. *“A mi me gustaría hacer un portafolio (aporta un valor de singularidad o protagonismo). Que lo entregan a final de curso: esquemas, apuntes... textos trabajados.... Indagan, añaden noticias sobre algunos temas... Establecen relaciones entre una asignatura y la actualidad que tiene” (E.L.; GF3).*
5. *“A mi me ayuda el debate controlado. Me ayuda la relación de la materia con películas... preguntas abiertas... y los casos prácticos... ajustados a la realidad con la que se van a encontrar” (C.L.; GF6).*
6. *“Casos reales y su resolución. Plantearles que propongan soluciones alternativas, otras opciones...” (S.C.; GF6).*
7. *“Es más creo que se debería trabajar en el aula la capacidad de contemplar, de admirarse ante las cosas cotidianas” (T.A.; GF8).*
8. *“Sea la materia que sea estímulo para la contemplación, la observación, al encuentro con las diferentes opciones para resolver un problema y sobre eso es sobre lo que organizo mi método de enseñanza, que creo que no es nada novedoso (el taller) , así se trabajaba en el renacimiento, lo enriqueces con los medios que tienes hoy en día. La esencia del método de enseñanza creo que es eso y pienso que realmente favorece muchísimo la creatividad, no creo que necesite nada rocambolesco ni venido de otro planeta. Eso da para mucho y es tan sencillo como un taller...” (L.C.; GF8).*
9. *“La carrera debería tener una mayor carga de fundamentos (...) mayor explicación de los “por qué” y una menos explicación de los “cómo”. (...) Que el alumno leyera un poco más. (...) Creo que el alumno debe encandilarse con algunas de las disciplinas que cultiva en la facultad. Con ellas el trabajo se hará formativo para él (...) leerá, preguntará, pensará, cambiara. Cualquier disciplina puede hacerte cambiar” (C.M.; E1).*



## CAPÍTULO V

### Confluencia de datos

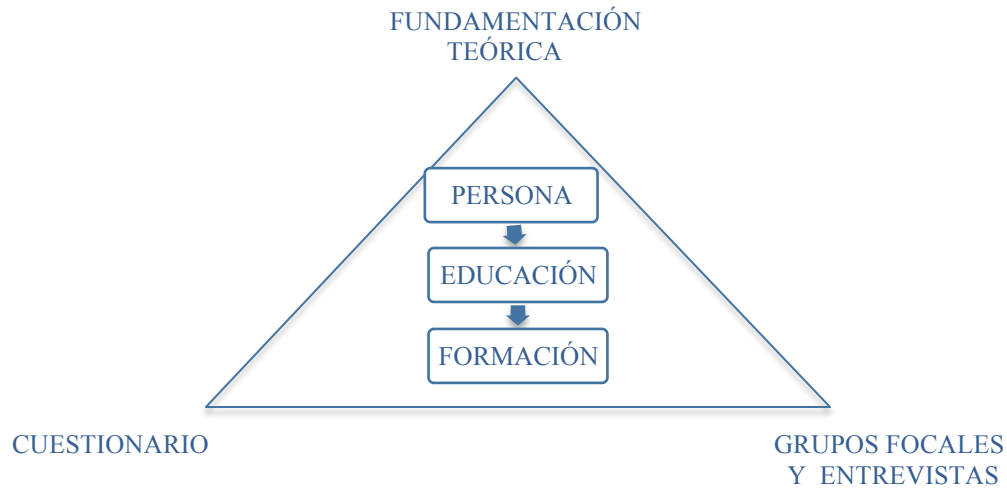
#### 1. Confluencia de datos mediante la triangulación

##### 1.1. Confluencia según los dos primeros objetivos de investigación

Una de las técnicas fundamentales de esta investigación, como se ha fundamentado ya en el capítulo correspondiente, es la Triangulación, que se convierte además en un modo de validación de los datos cualitativos de gran importancia para un estudio de caso como este.

Con el fin de dar respuesta al Objetivo general *Conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa*, en sus dos primeros objetivos específicos: *1.1. Explorar el significado de la creatividad del profesor*; y *1.2. Conocer la incidencia de la creatividad en su actividad docente y formativa*, se han planteado tres pilares fundamentales sobre los que organizar las reflexiones y respuestas de los docentes: la persona, la educación y la formación. Todo ello articulado desde los tres ejes de triangulación: la fundamentación teórica, los resultados del cuestionario, y los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Figura 13. Triangulación en cuanto a los dos primeros objetivos específicos



Como se puede observar en la figura 13, los tres vértices pivotan sobre la base de tres fundamentos que han de tenerse presente en todo momento y que siguen un orden lógico:

**LA PERSONA:** Sobre este primer punto, el principal de los tres, se articulan los aspectos antropológicos a partir de los cuales ha de entenderse la creatividad, y han de articularse las reflexiones de los docentes relativos a: Persona y creatividad, concepto de creatividad y manifestaciones de la creatividad.

**LA EDUCACIÓN:** en segundo lugar, la educación, que debe sustentarse en una idea clara y rigurosa de persona, por ello se trabaja en un segundo lugar. Igualmente en este caso partimos de la noción de educación, comprendiendo en este punto aquellos aspectos relacionados con la educación formal, que en el caso del cuestionario se refieren al contexto educativo, los objetivos y contenidos, la metodología y la interacción didáctica; en el caso de los grupos focales y entrevistas, a los factores que enriquecen y empobrecen y que tiene que ver con aspectos de la educación formal e informal; todos ellos enfocados hacia la creatividad.

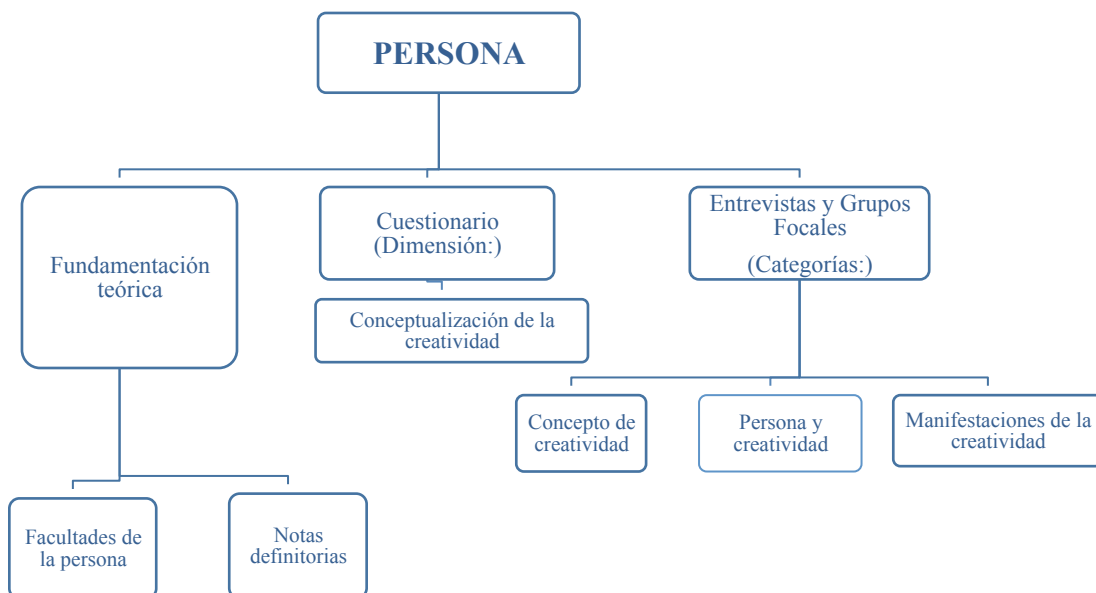
**LA FORMACIÓN:** que ha de comprenderse desde la persona y en la educación. Se recogen entonces los aspectos teóricos reflejados y todas las referencias a la formación que realizan los docentes participantes. La cuestión en este sentido es que cuando los docentes tratan de proponer formas de acrecentar o potenciar la creatividad, la formación adquiere un gran relieve, no la formación en cuanto a la creatividad simplemente, sino la formación completa: la persona y su crecimiento.

No puede comprenderse la formación si no se comprende su vínculo con la educación, ni pueden entenderse ninguno de los dos conceptos sin tener una noción de persona. No puede comprenderse adecuadamente la creatividad si no se entienden estas nociones y las relaciones que se generan entre ellas.

### 1.1.1. Persona

Para poder acometer el primero de los objetivos específicos de esta investigación, *explorar el significado de creatividad del profesor*, siguiendo los parámetros establecidos anteriormente, se ha centrado la triangulación en el primer nivel: la persona. Como se puede apreciar en la figura 14, ateniéndonos a lo recogido en la fundamentación teórica, para poder acertar en la comprensión de la creatividad es indispensable entenderla en la persona, desde sus facultades por un lado, y desde las notas que lo definen fenomenológicamente por otro. También se articula desde la novedad personal y la manifestación personal, y desde su obrar inmanente y transeúnte. Partiendo de estas premisas se pueden ubicar adecuadamente lo que los docentes están entendiendo sobre el concepto de la creatividad, tanto en el análisis cuantitativo, de manera concreta en la escala de conceptualización del cuestionario, como en el cualitativo, en las categorías de concepto, persona y manifestación.

Figura 14. Triangulación en cuanto a Persona



### *A. Comprensión de la creatividad desde las facultades de la persona*

La fundamentación teórica revisada en este trabajo de investigación señala un breve recorrido sobre algunos aspectos que conviene ahora retomar, para darle coherencia y sentido a las reflexiones a cerca de la creatividad de los docentes que han participado en esta investigación. El conocimiento de las facultades de la persona, de la mano de Polo (1996), Sellés (2006), y Martínez Priego (2008), permite adentrarse en las valoraciones y opiniones de los docentes con la posibilidad de ubicarlas adecuadamente para darles mayor sentido. Se ha puesto en relieve a lo largo del primer capítulo cómo las facultades y potencias de la persona, con su jerarquía concreta y ordenada, han de ser debidamente atendidas en el proceso formativo, para ayudar a cada cual a crecer conforme a su ser personal. Entender que partimos de unas facultades sensitivas externas (los cinco sentidos), que nutren a las internas (entre las que está la imaginación), que a su vez necesitan de las facultades apetitivas sensibles, supone que si se quiere ayudar a crecer se ha de trabajar desde las inferiores. Sobre ellas, y en la medida que están suficientemente enriquecidas, se asientan y desarrollan las facultades superiores, la inteligencia y la voluntad. De la riqueza de la inteligencia, de cómo estén trabajadas todas las operaciones que le son propias, dependerá que la voluntad pueda dirigirse adecuadamente hacia aquello que hace al hombre ser la mejor persona posible.

En cierto modo, algunos de estos aspectos quedan reflejados en las reflexiones de los docentes. Sólo en algunos casos, como es en el de las entrevistas queda de manifiesto que se está aludiendo a la creatividad atendiendo a las facultades de la persona, en el resto de los casos se habla de ellas pero sin poner de manifiesto una estructura clara, al menos de manera explícita en el discurso, aunque por las reflexiones se puede apreciar que algunos de ellos sí las tienen medianamente en su fuero interno.

Cuando se han analizado los datos recogidos del cuestionario, se ha podido observar que cuando los docentes universitarios piensan a cerca del concepto de creatividad lo vinculan principalmente con “la flexibilidad de pensamiento” y en menor medida con la “madurez personal”. Respecto al primer aspecto son las mujeres las que más destacan en esta creencia frente a los hombres, también los docentes que proceden del Área de Educación en comparación con las otras dos Áreas, e igualmente tiene esta creencia por encima de otras aquellos que llevan más años dedicados a la docencia universitaria. Esta idea también se recoge de forma inicial en los Grupos Focales y entrevista. Parece que de primeras, la relación

más directa es hacia esta “flexibilidad de pensamiento”. Es en el pensamiento donde, en mayor medida, ven reflejada la creatividad. Al preguntar con más hondura a los docentes, a través de las técnicas cualitativas se puede apreciar que esta vinculación con el pensamiento se hace más fuerte, pues en gran medida consideran que es una actividad racional, vinculada con la inteligencia, con el pensamiento crítico, divergente, lateral o alternativo.

Por otro lado se puede observar que en el cuestionario emerge que las mujeres y los docentes del área de educación, consideran que la creatividad está relacionada con la percepción de diversos puntos de vista. Efectivamente también sucede en las técnicas cualitativas, cuando se plantea a los docentes elaborar una definición o explicar qué entienden por creatividad. Son muchos los que lo vinculan con un modo diferente de ver las cosas. También aluden a la creatividad como imaginación y fantasía. En cualquier caso, todos estos aspectos llevan a encajar cada una de estas apreciaciones en las facultades de la persona. Por un lado se habla de un saber ver, que nos sitúa en las facultades sensitivas externas (ese saber ver en la realidad externa, ver con detenimiento lo que otros no ven), como punto de partida y seguidamente en las internas, pues la percepción las unifica y a ella aluden al hablar percepción o de imaginación. La misma inteligencia es descrita como un “ver”. En este punto conviene destacar también que los docentes aluden a que creatividad no es la simple curiosidad, es algo que vas más allá de satisfacer una curiosidad superficial. Evidentemente, cuando la persona aprehende la realidad con hondura y es capaz de ver desde otro punto de vista, de ver más allá de lo que dice la apariencia, cuando mira sin ánimo de satisfacer una curiosidad inmediata que alude a los apetitos sensibles, y con capacidad de dilatar el deleite, entonces está aprehendiendo esa realidad de un modo propio y único.

Además, al vincularla no sólo con las facultades sensitivas, sino con las intelectivas, pues aluden al pensamiento y a la inteligencia, ya están procurando atender a algunos de los aspectos esenciales de la persona. Aunque cierto es que muchos de ellos quedan sin ser mencionados y sin embargo son esencialmente necesarios.

Cuando los docentes tratan de conceptualizarla en el cuestionario, en un primer momento parece que la relacionan en menor medida con la madurez personal. Sin embargo cuando se analizan otras escalas puede observarse que al establecer correlaciones entre las escalas de objetivos y contenidos, y metodología, en las que los ítems están aludiendo a aspectos referentes al crecimiento y la madurez personal, en cuando a la creatividad, sí se pone de manifiesto esa relación en el quehacer o intenciones de la acción educativa de los docentes (las

correlaciones son significativas en algunos casos y muy significativas en otros). En estos casos, cuando los docentes consideran que:

1. La competencia creativa es fundamental para el desempeño profesional y personal de sus alumnos. A su vez, aluden a que: (a) su enseñanza favorece la autoindagación, el autoaprendizaje, la autoevaluación; (b) programan sus clases con flexibilidad; (c) cuando observan un comportamiento creativo lo refuerzan.
2. Enseñan a sus alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea. Así pretenden: (a) favorecer en sus alumnos una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia; (b) fomentan la madurez personal de éstos, potencian su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que se trabajan en clase; (c) preparan a sus alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad.
3. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con los estudiantes es muy relevante, y así: (a) confían en sus posibilidades de mejora tanto grupal como de cada uno, cuidan el clima del aula y la comunicación con los alumnos; (b) aprovechan las intervenciones creativas de los alumnos y consideran que enriquecen la clase; (c) si observan un comportamiento creativo lo refuerzan.

En la medida que se van estableciendo correlaciones entre cada uno de estos ítems emparejados, se observan correlaciones significativas o muy significativas, que muestran que aunque en la teoría no parece que vinculen la creatividad con la madurez personal, sin embargo en su práctica educativa, sí parece que les preocupa, lo trabajar y así lo manifiestan.

Esto se refleja también en el análisis cualitativo, donde a la hora de conceptualizar la creatividad, los docentes manifiestan que la creatividad está relacionada con el crecimiento personal, el perfeccionamiento de la persona, y la evolución. Además, en este sentido, cuando ahondamos en la categoría de persona, se puede observar que aunque en un primer momento se vincula con personas geniales o con un talento sobresaliente, posteriormente las reflexiones derivan hacia la comprensión de que es algo que está en todas las personas y que es fundamental que se acreciente a través del trabajo, la formación, requiere ser bien cultivado y acrecentado, y sugieren que necesita de años de experiencia o pericia. Estas reflexiones a cerca de la vinculación con el crecimiento personal se ponen también radicalmente de manifiesto cuando hablan de los factores que enriquecen a la persona, y en la categoría de formación y docencia universitaria. En cierto modo estos aspectos tiene también su reflejo en los datos



encontrados en el análisis cuantitativo, pues algunos docentes, destacando las mujeres sobre los hombres y los docentes de 61 años o más sobre el resto de edades, consideran que ganan creatividad con los años y se consideran personas creativas respectivamente.

### *B. Comprensión de la creatividad desde las notas que definen de la persona y desde la novedad personal*

Por otro lado, y de la mano de autores como Polo (1996), Yepes y Aranguren (2003), Martínez Priego (2008), se han recogida en la fundamentación teórica las *notas que definen a la persona*. De ellas se desprende que es en la intimidad de la persona donde se fragua todo cuanto recibe, evidentemente esta íntimamente vinculado con las facultades de la persona. El modo en que cada persona aprehende el mundo es radicalmente distinto. Ese modo único, personal de constituirse su intimidad se concreta en tres modos: física, biográfica y psicológica. En la medida que estos aspectos estén en mayor medida cultivados a la par que crecen armónicamente facultades y potencialidades, será más rica su manifestación en su obrar tanto inmanente como transeúnte. Para ello es crucial un buen ejercicio, conforme a su ser, de la propia libertad, dando paso a la donación personal y al carácter dialógico.

De forma reiterada los docentes aluden, en los grupos focales y entrevistas, al modo en que esa creatividad de cada persona se manifiesta. Por un lado se discute si la creatividad es propia solo de algunas disciplinas, como son las disciplinas del arte, o si son todas las disciplinas susceptibles de creatividad; en casi todos los casos se puede observar que las reflexiones confluyen en que como la creatividad es propio de la persona se pone de manifiesto en cualquier disciplina. De ahí se comprende que la creatividad es la propiedad que acompaña a toda manifestación de índole personal. Es fundamentalmente manifestativo de la persona. Nos interesa que se manifieste. Por otro lado ha de comprenderse bien que en esta manifestación se debe distinguir entre *el obrar y el hacer* (Naval & Altarejos, 2000). Del análisis cualitativo se desprende que los docentes aluden a ambas manera de comprender la creatividad, por un lado a cómo se pone de manifiesto en la producción de algo tangible, ya sea en alguna disciplina concreta o en la propia vida. En este sentido estas afirmaciones aluden al *hacer*. Pero hay que destacar también que con anterioridad, cuando han vinculado la creatividad con el pensar, o la reflexión, o cuando aluden al paralelismo entre el proceso creativo y el proceso de investigación, están vinculando la creatividad no solo con la “producción” de algo tangible, sino que hacen referencia al obrar, pues se refieren a acciones

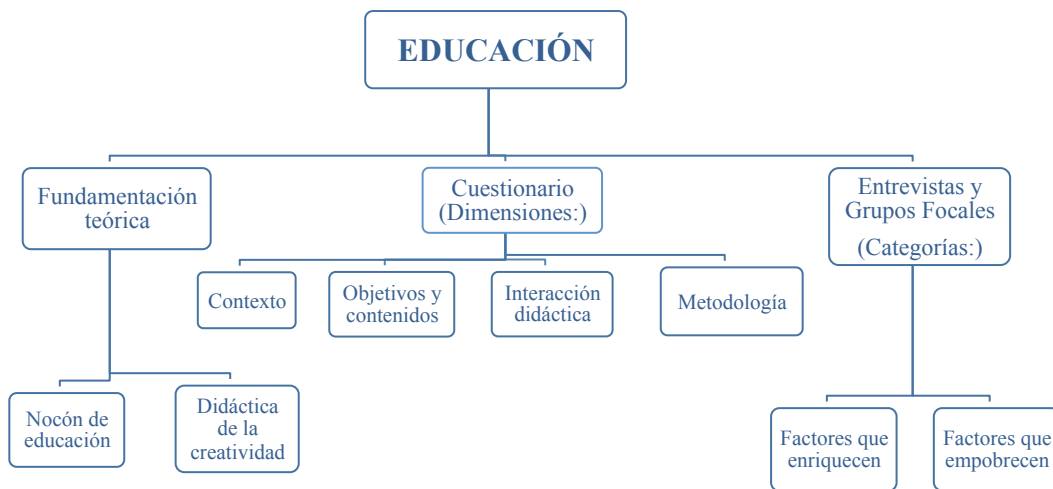
que se cumplen en ellas mismas, alcanzan su fin en la ejecución, concluyen en sí mismas, lo obrado, alcanzan su fin al actuar y aunque tienen como referencia la realidad extrínseca la deja intacta, lo que se transforma es la propia capacidad o facultad de obrar, esto sucede en concreto cuando se habla de “mirar” la realidad de otro modo; cuando se alude al pensar sobre la realidad cuando se investiga reflexionando sobre ella, descubriendo problemas, formulando hipótesis, vinculando variables; o cuando más adelante se habla de la radical importancia de contemplar la realidad, para aprehenderla.

Se ha de considerar que en ese modo propio de manifestarse que como *el obrar sigue al ser*, en la medida que la persona ES, en la medida que procura hacerse conforme a su naturaleza. Se pone de manifiesto que nadie puede hacerlo por él, de ahí mana también le idea del *novum*, de la novedad personal (Polo 1996). Es entonces, esta novedad una característica que se considera intrínseca de la persona. En ella radica, pues es novedad insustituible, sus manifestaciones están impregnadas de sus ser irreplicable. En este sentido, los docentes universitarios, consideran la creatividad vinculada al modo en que cada uno ve, interpreta y manifiesta la realidad de manera nueva, única. Subrayan cómo esa irrepetibilidad, la sinceridad y autenticidad con uno mismo, el filtro desde el que aprehendemos las cosas de manera personal, única dan sentido a esos conceptos tan manipulados como lo son la originalidad, la novedad, ese ser diferente de cada uno que conlleva a hacer las cosas de ese modo diferente, que en realidad es único.

### 1.1.2. Educación

Para poder acometer el segundo de los objetivos específicos de esta investigación: *Conocer la incidencia de la creatividad en su actividad docente y formativa*, la triangulación se centra en este caso en el segundo nivel: la educación. Como se puede apreciar en la figura 15, ateniéndonos a lo recogido en la fundamentación teórica, en cuanto a la noción de educación y a los aspectos de la didáctica de la creatividad, se pueden encontrar algunas confluencias. Por un lado, con las aportaciones de los docentes en las escalas de contexto, objetivos y contenidos, interacción didáctica y metodología; por otro, con las reflexiones recogidas en las categorías de factores que enriquecen; y factores que empobrecen la creatividad.

Figura 15. Triangulación en cuanto a Educación



#### A. Comprensión de la creatividad desde la Noción de Educación

Por tanto, partiendo de la noción de educación, planteada por autores como Millán Puelles (1981), Naval y Altarejos (2000), Polo (2006), y Martínez Priego (2012) se ha de tener en cuenta de forma prioritaria que por la posibilidad y necesidad de educación del ser humano, debido a su indigencia, a su capacidad de apertura, a su ser indeterminado, se entiende que nacemos con forma pero no estamos formados. Estas cuestiones ponen de manifiesto la gran necesidad de ayuda al crecimiento que tiene cada persona. Se plantea también que en cualquier acción educativa ha de subyacer las notas características de la educación, que son (1) sacar hacia fuera; (2) la actuación del educador tiene sentido en la medida que es capaz de ver en cada uno lo que tiene dentro; (3) el educador ayuda a crecer conforme a su ser personal y único; (4) el fin de la acción educativa: ayudar a crecer. Por tanto, la educación tiene un sentido crucial en la persona, “debido a un implícito sumamente importante, a saber, que el ser humano es capaz de crecer. El hombre es un ser vivo a quien hay que ayudarlo a crecer, porque en otro caso su crecimiento es mucho menor del que es susceptible si se le ofrece esa ayuda.” (Polo, 2006, p. 42).

En cierto modo, se pueden apreciar estas afirmaciones en la escala objetivos y contenidos del cuestionario, pues piensan que la creatividad es una capacidad esencial para el

futuro desempeño profesional de sus alumnos. Son las mujeres las que destacan a la hora de considerar que educación y creatividad son dos ámbitos muy relacionados, y que es una capacidad que consideran esencial para el futuro profesional de sus alumnos. En cualquier caso consideran que es muy importante incluir las cuestiones relativas a la creatividad y su complejidad en sus programaciones. Algunos de estos aspectos se abordan con mayor profundidad en las reflexiones de los docentes participantes tanto en los grupos focales como en las entrevistas. Afirman que algunos de los factores que enriquecen la creatividad es el enriquecimiento interior, el proceso formativo. La necesidad de encontrar cuáles son las ayudas que permiten a la persona crecer, se ponen en alza con estos argumentos. Parece que es muy relevante para los docentes buscar los modos a través de los cuales cada persona puede cultivar su interior, hacerlo más rico, para luego poder darse. Estos aspectos enlazan directamente con las notas que definen a la persona y que ya se citaron en el apartado anterior. Evidentemente, aunque se trabaje por apartados, todo está íntimamente unido y si estamos hablando que la educación es *ayuda al crecimiento* de la persona, de cada persona, no se puede dejar de mencionar estas apreciaciones de los docentes y su gran incidencia en lo que aquí se argumenta. Otros autores aluden a esta necesidad de formación en un ámbito concreto, para adquirir una serie de destrezas que permiten el despliegue de la creatividad, entre ellos podríamos destacar a Amabile (1983), sin embargo se pretende aquí ir un poco más allá.

Todos estos aspectos adquieren un mayor sentido cuando las reflexiones comienzan a girar en torno al fin de la educación. En cierto modo se subraya la importancia de tener muy claro hacia dónde se dirige la acción educativa para poder ubicar adecuadamente la creatividad en el proceso de crecimiento del alumno, en esa ayuda al perfeccionamiento de la persona. Este es uno de los aspectos que aparece en diferentes categorías en los grupos focales, tanto en factores que enriquecen la creatividad, como en los que la empobrecen, y en la formación. Los docentes plantean como muy relevante la claridad en cuanto al fin de la educación, realizan una fuerte crítica, que es en algunos casos autocrítica, de cómo cuando se pierde de vista el fin educativo, cuando se pierde de vista a la persona y su crecimiento, entonces efectivamente los fines parciales se convierten en el fin final, se deteriora no sólo la creatividad sino a la totalidad de la persona. De este modo plantean que lo primero que hay que poner en su lugar es el fin de la educación y a partir de ahí articular todo lo demás: objetivos, metodologías, etc. Estas cuestiones reflejan los planteamientos de García Hoz (1962), Polo (1993), Altarejos (1996), Naval y Altarejos (2000), cuando hablan de la necesidad de clarificar el fin y ordenar la educación en función de este, y tener muy claro cuando se pierde el fin de vista y qué consecuencias tiene.

Con este argumento como punto de partida, y si como se señalaba en el primer capítulo, a la luz de las disertaciones de Naval y Altarejos (2000), entendemos que aprender es una acción, estamos hablando de formación (que enlaza directamente con el escalón tercero de esta triangulación y que se verá posteriormente). Es entonces el perfeccionamiento del discente al que se dirige la acción educativa, y como tiene una finalidad inmanente su efecto redunda en la potencia misma, y ahí está la clave del perfeccionamiento de la persona, en la mejora de cada uno, que se ha suscitado por el acrecentamiento de las potencias.

De la Herrán (2003a) alude a la necesidad de tomar el camino hacia la coherencia, la autocrítica y la transformación, y por otro muestra el contraste con el actual Paradigma de la Vulgaridad, donde el saber se convierte en una recopilación de ideas, sin dar lugar a la indagación creativa y consciente de los temas de estudio. En este punto cabe destacar las reflexiones que los docentes realizan respecto a la figura y el papel del profesor atendiendo a cómo puede enriquecer o empobrecer la creatividad. Se habla de la necesidad de que sea humilde, que sepa motivar, que muestre su confianza en el alumno, en sus posibilidades de crecimiento. Se habla de la importancia del profesor como modelo para sus alumnos, y se realiza una fuerte crítica a la incapacidad para trabajar en equipo, de modo que cada uno trabaja en su disciplina por separado, de manera inconexa. Se reflexiona sobre algunas actitudes del docente que efectivamente dañan el crecimiento de la persona, aunque aluden a que dañan la creatividad. En realidad todos ellos influyen en que la persona no pueda crecer, pues se devalúan sus potencialidades, entre estas actitudes encontramos: la necesidad de control, el miedo a lo diferente, a ser superados por el aprendiz. La falta de deseos verdaderos de nuevos conocimientos, de soluciones distintas, porque supone cambio; o no ser capaz deshacerse de seguridades y dudar de uno mismo.

Conviene aquí destacar la diferencia entre el aprendizaje que es acción, pues es un descubrir, y enseñar que es una actividad. Conviene que el docente tenga claro que cuando enseña realiza una actividad productiva, con finalidad transeúnte, mediante un hecho que acaba en algo que se ha hecho, que está concluido, y extrínseco a la potencia, que es la lección misma (Naval & Altarejos, 2000). Así, una enseñanza que sea realmente educativa ha de definirse como promotora de una acción en el educando, no solo informa, sino que no deja indiferente, persuade. Y a lo que se refieren los docentes que participan en esta investigación en muchos de los aspectos que se detallan más adelante es lo que los autores anteriormente citados sugieren al afirmar que en la actualidad se percibe con intensidad este vacío.

### *B. Comprensión de la creatividad desde la Didáctica de la creatividad*

Previo a profundizar en estos aspectos referentes a la didáctica de la creatividad, conviene rescatar algunas afirmaciones de autores como De la Herrán (2003a). Él señala que nos encontramos inmersos en una sociedad egocéntrica y de pensamiento débil, de acceso a la información, pero no del conocimiento o de la educación. También habla el autor del valor que se le da a una aparente vida productiva. En términos similares, los docentes participantes en las entrevistas y grupos focales, señalan cómo la cultura propia del país en el que se vive empapa y repercute en el crecimiento de la persona, y además en cierto modo determina al Sistema Educativo. Al fin y al cabo, según como esté estructurado el Sistema Educativo es el reflejo de si se tiene o no claro el fin de la educación; y por tanto de si se han convertido los medios en fines o no. Los docentes valoran el contexto en el que se da la acción educativa, y señalan con preocupación el acuciante empeoramiento del crecimiento de la persona debido a una cultura de la inmediatez, el mimetismo social. Se mira con preocupación la intranquilidad, las prisas. Se realiza una fuerte crítica a los aspectos sociales, políticos y educativos de las estructuras de poder en este sentido, y de estas reflexiones se derivan las propuestas de cara a la docencia universitaria, como se verá en el apartado de la Formación.

En relación con ello, encontramos que en el cuestionario, en la escala contexto, los docentes (de forma destacada los que pertenecen el área de Derecho y Empresa) afirman en mayor medida que las condiciones de enseñanza de su universidad deben favorecer, y así consideran que ocurre, el desarrollo de la creatividad de los alumnos. En los grupos focales este aspecto no se pone sobre la mesa de forma tan clara, pues por un lado afirman que sí hay aspectos en el ámbito universitario que la favorecen, pero desde luego es necesario seguir trabajando para lograrlo en mayor medida. En general los docentes elaboran una fuerte crítica sobre lo que se hace y es nocivo y plantean algunos aspectos a mejorar en la práctica educativa. Es por ello que en sus disertaciones se aprecia que valoran como muy necesario la coordinación entre las diferentes materias ya sean de su misma titulación o de su misma universidad. Este aspecto es también un punto a debatir en los grupos focales, y que de hecho se plantea posteriormente como medida a poner en juego tanto en la formación de profesor como en su docencia.

También en los grupos focales y entrevistas se menciona como muy importante el cuidado del ambiente o contexto referente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se alude a la

importancia de que en el contexto de trabajo haya cordialidad y no se establezcan relaciones basadas en el miedo o la amenaza. El respeto se pone en alza. Señalan que es el propio centro educativo o universitario el que ha de generar que haya un contexto apropiado, que facilite la creatividad, mediante técnicas de enseñanza variadas. En esta misma línea, De la Herrán (2008b) enfatiza la relevancia de establecer un clima en el aula de seguridad emocional, asevera que la didáctica de la creatividad comienza desde la preparación y el progresivo de desarrollo de una comunicación basada en la confianza, el respeto mutuo, la cordialidad y la admiración. Añade que es fundamental además que se establezca un clima en el que impere el sosiego, la seriedad y el compromiso.

Vinculados con estos aspectos se encuentran en el discurso de los docentes, la importancia de generar un clima de comunicación adecuado entre el profesor y el alumno. Conviene por tanto detenerse y profundizar en algunos aspectos referentes a la comunicación o relación discente-docente. En este sentido, De la Herrán (2008b) alude a la comunicación didáctica (aplicable al currículo) que se puede basarse en contenidos, en conocimiento o en conciencia. Es la basada en la conciencia la que ha de perseguirse pues se orienta a la plenitud personal. No permanece ni en la convergencia ni en la divergencia. Y por otro lado menciona la necesidad de crear un ambiente didáctico creativo en el aula, y en esa relación profesor alumno. Se destacan algunos aspectos que menciona el autor por ser relevantes en este sentido. Por ejemplo que las cuestiones de funcionamiento han de ser comprendidas y aceptadas por todos, que debe combinarse adecuadamente la libertad y la exigencia; y como el fomento de la participación y de la cooperación debe realizarse desde una dinámica de respeto.

Así se puede observar en el cuestionario, que al analizar la escala interacción didáctica, para la mayoría de los docentes es fundamental la cordialidad y el buen clima de comunicación con sus estudiantes. Destacan las mujeres al considerar que tiene mucha importancia confiar en las posibilidades de mejora de cada grupo y de cada alumno; y también en cuanto a que aprovechan las intervenciones creativas de sus alumnos para enriquecer las clases. En esta misma línea destacan los docentes mayores de 51 años en cuanto a que cuando observan comportamientos creativos los refuerzan. En términos similares fundamentan sus afirmaciones los docentes participantes en las técnicas cualitativas, pues enfatizan en diversas ocasiones los beneficios de una relación profesor-alumno basada en la confianza, en creer en las posibilidades de crecimiento de cada alumno, y conducirles a que sean capaces de retardar la gratificación.

Por otro lado, y adentrándonos un poco más en esta confluencia de datos en relación a algunos aspectos acerca de las metodologías de enseñanza, De la Herrán (2008b) alude a unas metodologías de enseñanza creativa. Éstas han de ser flexibles y adaptables a los sujetos y a los contextos, donde el discente es el que toma de forma principal parte activa en la construcción de su conocimiento. Se orienta al desarrollo de capacidades, más que al dominio de contenidos, favorece la ideación, fomenta la combinación de materias, es integradora, entre otros muchos aspectos. Muchos de ellos se ponen de manifiesto en las reflexiones de los docentes. En este sentido conviene detenerse en la comprensión de las metodologías en cuando al fin educativo. Conocer bien el lugar que han de ocupar y como se ha de trabajar con ellas sin desviar la mirada del fin final. Siguiendo a Naval y Altarejos (2000), si consideramos que la acción educativa es efectivamente una ‘acción’, se entiende que no procura nada fuera de sí, tampoco hay nada que pueda impedir que concluya salvo la propia libertad del que la ejecuta. La acción es propia del discente, el que aprende; mientras que la actividad es propia del docente, el que enseña, por ello tiene carácter procesual, desemboca en un resultado final.

En los grupos focales y entrevistas se puede observar que los docentes también se detienen a reflexionar sobre estos aspectos. Aluden a la necesidad de trabajar las materias de forma integrada, se propone también integrar las artes como vehículos para adentrarse en los diferentes saberes. Se alude a los beneficios de una educación en la que haya normas, límites, dentro de un ambiente flexible, consideran crucial ser capaz de armonizar ambos aspectos. Plantean la necesidad de adoptar algunas metodologías que son propias de la investigación como es el plantearse problemas, hacerse preguntas, los tiempos de reflexión, donde el silencio, el sosiego y la soledad se convierten en las “metodologías” fundamentales. De manera reiterada se alude a potenciar la capacidad de asombro y una actitud contemplativa ante el aprendizaje, ante el mundo y ante la persona. Sostienen algunos aspectos en cuanto a la metodología que repercuten negativamente en el desarrollo de la creatividad. Hablan de los riesgos del mal uso de las nuevas tecnologías en detrimento del potencial de creación de cada persona, aluden a que cuando las metodologías que colocan en punto de mira como fin educativo, se distorsiona efectivamente la acción educativa.

Y en cierto modo, en el cuestionario también se alude a algunos de estos aspectos. Se puede apreciar como de forma general lo que los docentes participantes consideran más relevante es preparar a los alumnos dándoles espacio de autonomía, ya sea de forma presencial o no presencial, para darles una buena formación intelectual. En este aspecto destacan las docentes mujeres respecto de los hombres. Por otro lado, se ven en menor medida cualificados

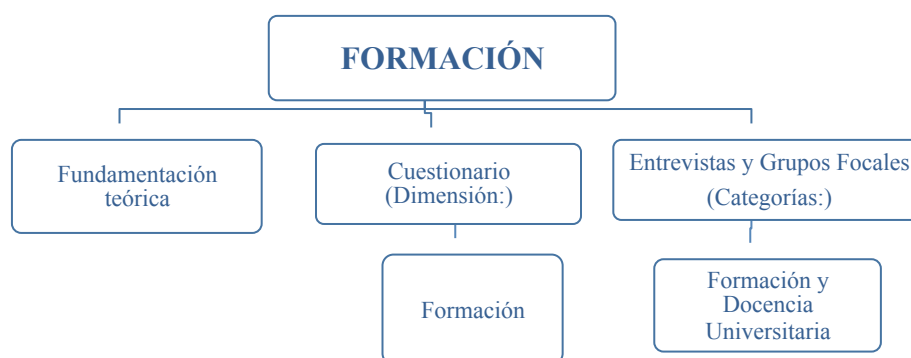


para evaluar la creatividad de sus alumnos. Es interesante esta valoración, pues pone de manifiesto algo que ya se ha afirmado y es que tratamos de calificar el crecimiento del alumno valorando aspectos que la mayoría de las veces no aluden al crecimiento interior, real, formativo que se produce dentro de cada persona. En cierto modo, no va por tanto desencaminada esta afirmación. En cualquier caso los docentes se paran a reflexionar sobre estos aspectos y consideran que tratan de promover aquellas metodologías que tengan como fin la formación del alumno, que pueden ejemplificarse en el uso de técnicas variadas, destacando las mujeres también en este sentido, como son las exposiciones, las interacciones y la cooperación. Todos estos aspectos son valorados también como propuestas de trabajo en la última categoría del análisis cualitativo, donde los docentes valoran como muy beneficioso y que pretenden ponerlo en práctica, el uso de este tipo de metodologías, que especialmente promuevan el pensamiento crítico, la reflexión, el sosiego, el asombro y la contemplación.

Es interesante ver cómo mientras en el cuestionario los docentes de mayor edad (61 años o más) se decantan por considerar que cuando usan nuevas tecnologías promueven en sus alumnos respuestas creativas, sin embargo en las técnicas cualitativas, se pone de manifiesto que han de usarse las nuevas tecnologías con prudencia y en combinación con otras muchas metodologías esenciales para promover una verdadera acción formativa.

### 1.1.3. Formación

Figura 16. Triangulación en cuanto a Formación



Recogiendo algunas de las aportaciones de la fundamentación teórica, como la de Naval y Altarejos (2000), se puede apreciar que en el momento en que el docente comprende que

*aprender* es una acción, entonces se puede determinar que se está hablando de formación. En este sentido se entiende que se trata fundamentalmente del perfeccionamiento del discente, que como tiene una finalidad inmanente su efecto redundante en la potencia misma y aquí está la clave del perfeccionamiento de la persona: “en la mejora personal suscitada por el acrecentamiento de las potencias” (p. 45).

Adquiere entonces mayor relevancia y comprensión el aprendizaje, pues por la propia naturaleza de la actuación humana, se propician efectivamente actividades que son transitivas, como consecuencia de una acción que es formativa. Pero en este caso la intencionalidad de la educación está orientada a promover acciones en quien se está formando (el aprendiz). De esta forma no se pone el punto de mira en la actividad que realiza el educando, sino en la acción inmanente de aprender, que es la realización del perfeccionamiento humano. Entendido así, la eficacia de la educación no gira en torno del aprendizaje en sí, sino que está en razón de la formación. (Naval & Altarejos, 2000).

Cuando los docentes valoran aspectos relacionados con la Formación integral de sus estudiantes a través del cuestionario, observamos que todos los aspectos relativos a la formación son valorados muy favorablemente, lo que presupone que consideran como muy relevante incluir cuestiones acerca de la finalidad de la enseñanza y su proceso. Destaca entre todos los aspectos la preferencia de los docentes por pretender favorecer en sus estudiantes una preparación que vaya más allá de que se aprendan la materia. Por otro lado destacan las mujeres a la hora de considerar que una enseñanza activa, que atienda a la creatividad permite al alumno llegar lejos en su formación. Los docentes que tienen mayor experiencia en el ámbito educativo universitario fomentan en mayor medida la madurez personal de sus alumnos potenciando la reflexión sobre lo que hacen y la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que se trabajan en sus materias. Así mismo, estos docentes de mayor experiencia manifiestan que pretenden preparar a sus alumnos para su mejora personal, social y de la humanidad. Efectivamente, se puede apreciar que sus reflexiones más que girar en torno a los contenidos de la enseñanza, se encuentran en mayor medida vinculados con la acción formativa, la acción del que aprende. Aunque con las limitaciones de no poder contrastar la profundidad y el peso con el que han podido contestar los docentes en el cuestionario, en cierto modo se aprecia que el aprender debe ser predominantemente acción y no actividad. Al menos se percibe de un modo teórico.

Esta limitación se ve compensada con las disertaciones realizadas por los docentes en las técnicas cualitativas. En ellas se pueden apreciar importantes reflexiones en este sentido, tratando no sólo de teorizar, sino de posarse sobre la realidad y transformarla en aras a lograr una verdadera acción formativa en el entorno de la educación formar, tanto a nivel universitario como en las etapas escolares precedentes. La reflexión en muchos casos se convierte en autocrítica, manifestando la necesidad de atender al crecimiento y perfeccionamiento del alumno, por tanto se referencia explícitamente la importancia de tener claro el fin educativo. Igualmente, de aprovechar el contexto que otorga el nuevo espacio de educación superior, para con el fin claro estar abiertos al cambio y promover una enseñanza universitaria que promueva el perfeccionamiento de la persona. No se afirma de una manera explícita, pero se sugieren modos de hacer que enlazan con el desarrollo de las facultades de la persona. Se pone en alza la necesidad de pararse y de ponerse ante la realidad con sosiego. La formulación de preguntas, de problemas, la utilización de una modo de trabajo similar al proceso de un trabajo de investigación, se sugiere como un modo de ayudar a pensar, procurando un crecimiento de la persona en su totalidad. Se propone un trabajo con el alumno que promueva la reflexión, el pensamiento, la abstracción de modo que la persona se “mueva” libremente hacia la conquista del saber.

Es cierto que se alude fundamentalmente a las facultades superiores, y de forma menos ordenada o menos consciente se alude al trabajo en las facultades inferiores. Quizá simplemente haga falta una clarificación en este sentido para que los docentes sean más conscientes en cuanto a qué facultades y potencias de la persona están trabajando, cómo las están haciendo crecer y cuales están quedando en cierto modo huérfanas o trabajadas muy sucintamente. A medida que las disertaciones avanzan, van de ser muy teóricas y relacionadas con un “debería” a tomar un tinte más aplicado a la propia realidad, donde encajan en cierto modo sus modos de hacer y las propuestas que se plantean para el futuro. Se tratan muchos aspectos relacionados con la programación, las metodologías, pero en casi todos los casos se concluye que no ha de perderse el fin educativo: el crecimiento de la persona. En este sentido el debate adquiere gran hondura al considerar que la formación ha de contemplarse inevitable y urgentemente en el mismo profesor. Se pone en alza la necesidad de que en su propio hacer, el docente ha de procurar hermanar asignaturas, se habla de la interdisciplinariedad que debería tornarse en este sentido hacia la Transdisciplinariedad, pues como señala Esquivias (2009) es un enfoque que va más allá de la interdisciplinariedad, pues trasciende las propias disciplinas, se comparte un mismo marco epistemológico y una meta-metodológica, en la que se integra de manera conceptual las diversa orientaciones implicadas en el análisis.

Los docentes también aluden a que es fundamental la autocrítica para que el docente pueda también crecer. Se señala como aspecto fundamental la coherencia del profesor que se manifiesta en un modo de obrar auténtico y sincero. Algunos de estos aspectos son recogidos entre los principios que propone De la Herrán (2008b), para la enseñanza de una creatividad formativa, entre ellos se destacan únicamente los que tienen una mayor vinculación con las afirmaciones de los docentes participantes, como son: el principio de humildad, el principio de reciclaje formativo, el principio de desaprendizaje y reaprendizaje, el principio de autoevaluación, distanciamiento y toma de conciencia del proceso creativo formativo. A fin y al cabo todos estos principios son a su vez un reflejo de una formación fundamentada en las virtudes humanas pues responden a esas necesidades de crecimiento y perfeccionamiento al que aspira la persona.

En definitiva, lo que los docentes recalcan es la necesidad de aclarar algunos aspectos relativos a la persona, a la educación y a la formación, y la relación de todos ellos con la creatividad. El punto final de este apartado vehiculado por la acción formativa, sirve de hilo conductor finísimo que se teje desde una sopesada comprensión de la persona y el fin de la educación, en aras a lograr un verdadero crecimiento de la persona, un auténtico perfeccionamiento del discente, cuyo modo de obrar ha de ser radicalmente acción y no actividad (Naval & Altarejos, 2000).

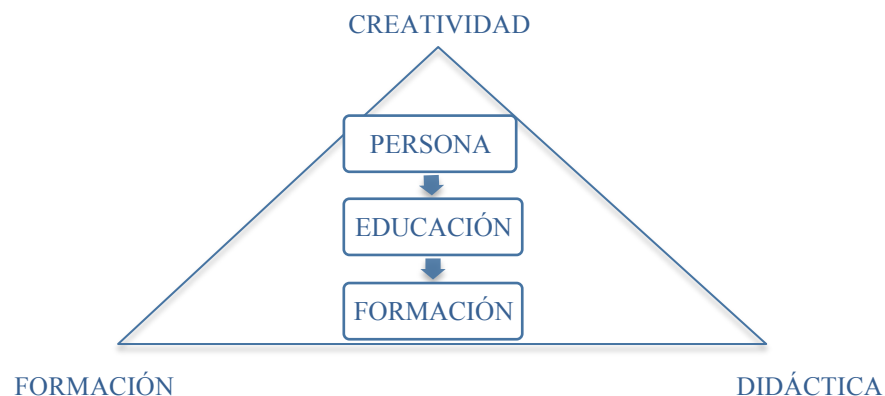
En cualquier caso está en juego tanto el docente como el discente, ambos han de procurar esa acción formativa, que tiene como características (Naval & Altarejos, 2000, p. 47): La inmanencia, pues su efecto redundará en la potencia; revierte en el crecimiento humano pues mejora a la persona por el acrecentamiento de sus potencias; la intencionalidad educativa se dirige directa e indirectamente a promover acciones en quien aprende; la eficacia educativa está en razón de la formación, no en las actividades realizadas; la lección enseñada será realmente educativa cuando además de posibilitar el conocimiento, la comprensión intelectual promueva el acto de la voluntad y por tanto haya una verdadera unidad de la persona, necesaria para el perfeccionamiento humano; y es aquí donde de forma irremediable entra en juego la noción de contemplación, término que designa la “actuación racional en la que se funden entendimiento y voluntad, comprender y querer, inteligir y asentir” (Naval & Altarejos, 2000, p. 47). Aspectos que de forma reiterada se ponen de manifiesto entre las preocupaciones, y propuestas de los docentes participantes. Lo que implica una preocupación real de que el sujeto sobre el que revierte la actividad de educar ha de pasar de la pasividad a la actividad,

haciéndose dueño de la acción formativa. Así, el valor educativo de un aprendizaje se define por su eficacia formativa: el valor perfectivo para el sujeto que aprende, lo que implica una plena acción inmanente, la contemplación, pues supone la actuación conjunta de la inteligencia y la voluntad. En cierto modo los docentes participantes en los grupos focales y entrevistas aluden a estas cuestiones, aunque no siempre de un modo claro y definido.

## 1.2. Confluencia según el tercer objetivo específico de investigación

Con el fin de dar respuesta al Objetivo general *Conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa*, en su tercer objetivo específico: *1.3. Estudiar de forma crítica la coherencia entre el conocimiento que los profesores universitarios tienen de la creatividad y su práctica educativa*, se han mantenido los tres pilares fundamentales sobre los que se ha articulado la confluencia en el análisis de los dos primeros objetivos específicos: la persona, la educación y la formación. Centrando en este caso en análisis entre tres vértices comunes a las técnicas aplicadas, aunque en apariencia no se pone de manifiesto que así sea en la estructura, en sí responden a la creatividad en cuanto al: concepto de creatividad, la didáctica de la creatividad y la formación. Esta estructura responde a la propuesta realizada por De la Herrán (2008b) al procurar normalizar este campo epistemológico que denomina “didáctica de la creatividad”. En esta propuesta subyace el deseo de comprender que “la creatividad en cualquier ámbito de aplicación podría realizarse y ser mucho más útil al ser humano si incorporase dos grandes destinos formativos: el crecimiento personal y la mejora social” (p. 559).

Figura 17. Triangulación para el tercer objetivo específico



Para llevar a cabo, en este caso la triangulación, se analizan por un lado cómo se establecen las relaciones entre las dimensiones y los ítems del cuestionario; como tenemos en cuenta las limitaciones del mismo, en cuanto a que parece que ciertamente se refleja más un debería que un ser, se realiza posteriormente y tratando con mayor hondura las diferentes categorías y dimensiones que integran el cuestionario para poder valorar en mayor medida la coherencia entre el concepto que el docente tiene acerca de la creatividad y la realidad de su práctica educativa y formativa.

En primer lugar habría que señalar que tal y como están redactados los ítems del cuestionario induce a contestar de tal manera que es sencillo que los datos converjan del modo en que lo hacen. Por ello podemos determinar que nos otorga una cierta información que posteriormente se manifiesta de manera más honda y crítica, quizá más sincera a través de las otras técnicas. De hecho, como se puede observar en el análisis de datos, a medida que avanza la discusión en los grupos focales se pasa de tener una definición clara y sujeta a lo preestablecido hasta llegar a señalar que es difusa y así atreverse cada uno a elaborar una definición sujeta verdaderamente a su propio modo de pensar y hacer; y sujeta también a los cambios que iban sucediéndose en el pensamiento de los docentes a medida que avanzaba la técnica.

Para comprender mejor la hondura de la coherencia o falta de coherencia según el caso entre el pensamiento del docente y su práctica formativa, se establecerá la confluencia atendiendo a los vértices anteriormente señalados y que se muestran a continuación:

### *1.2.1. Concepto de creatividad respecto a la práctica educativa y la formación*

Para poder apreciar la coherencia que existe entre el concepto de creatividad y cómo se refleja en su práctica educativa, se puede observar que tras realizar el pertinente estudio de correlación, se puede afirmar que cuanto mayor es la valoración de los docentes respecto a la conceptualización o a las cuestiones que matizan las relaciones significativas de la creatividad, más altas son las condiciones y entornos didácticos de su enseñanza en cuanto a la creatividad; mayor es su consideración en cuanto a los objetivos, la programación y la competencia creativa en su complejidad; mayor la finalidad de la enseñanza en su proceso, la búsqueda de lograr una madurez y un aprendizaje formativo en los alumnos.

De igual forma, cuando es alta la conceptualización de la creatividad se valora como muy alto el clima social del aula, por tanto la comunicación educativa, la confianza en los alumnos y el aprovechamiento de la creatividad tendrán una muy alta valoración; así mismo, cuando es alta la valoración de la conceptualización de la creatividad será mejor valorada (muy alta) tanto la metodología, como el modo de organizar la enseñanza para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y así fomentar una mayor motivación del alumno por su conocimiento, el uso de tecnologías de la información y las actividades creativas.

Efectivamente, estas son las afirmaciones extraídas del cuestionario en cuanto a lo que los docentes piensan y que denota cierta coherencia. Pero como sabemos que estos resultados han de observarse con prudencia, conviene analizar con hondura qué ocurre con esa coherencia en el caso de los grupos focales y entrevistas. Para empezar habría que señalar que en el caso de las técnicas cualitativas, en cualquiera de los grupos se plantea de manera inicial un concepto de creatividad que parece apostillarse con claridad y desde luego denota una gran influencia de conceptos que provienen del ámbito de la psicología. Aunque en el análisis de datos se han mostrado las categorías y dimensiones de forma ordenada, no siguen este orden en las conversaciones mantenidas en cada grupo, sino que las características de la técnica permitan ir y volver tanto en aspectos relacionados con el concepto de creatividad, persona y manifestación, como en los aspectos que aluden a la educación formal y a la formación. Por tanto, se puede apreciar en cualquier caso que a medida que avanza la técnica, el concepto que los docentes tienen a cerca de la creatividad se va modificando con las aportaciones de unos y otros, y también con las reflexiones acerca de los factores que enriquecen y empobrecen la creatividad, su propia práctica docente y sus necesidades formativas. De hecho, hay una serie de aspectos que funcionan como hilos conductores de manera continuada, y son: la persona, el fin educativo y las necesidades de formación. Estos tres aspectos se valoran de manera reiterada en todas las dimensiones, por tanto son aspectos que se entienden no sólo desde la teoría, sino que consideran que han de vehicular la propia práctica del docente.

En la medida que se avanza en el concepto de creatividad, éste se configura más acordemente con la propia realidad de cada docente y no se plantea sólo como una declaración de intenciones o lo que debería ser. Las reflexiones de los docentes, la autocrítica y la valoración de la propia práctica se pone sobre el tapete, dejando translucir gran coherencia en cuanto a que se conoce poco acerca de la creatividad, no se tiene claro dónde ha de ubicarse en cuanto a la persona, en cuanto al fin educativo y las necesidades de formación.

### *1.2.2. Aspectos relacionados con la propia práctica educativa respecto al concepto de creatividad y la formación*

Si se pone el punto de mira en los aspectos que se refieren a la práctica educativa de los docentes participantes, observando con mayor detenimiento la coherencia que presenta respecto a lo que entienden por creatividad y la formación, se puede observar que en el cuestionario el nivel de coherencia se muestra alto. Sin embargo es en los grupos focales y entrevistas donde se puede apreciar lo que ocurre realmente en esta realidad, respecto a lo que aparentemente se aprecia en el análisis cuantitativo.

Considerando que los datos del cuestionario es más bien un reflejo de lo que les gustaría que fuese su realidad, se puede observar que cuando los docentes valoran alto el contexto y las condiciones de enseñanza de su universidad, valoran alto o muy alto el hecho de que la creatividad y la enseñanza son ámbitos relacionados. Y por tanto consideran que (a) programan las clases con flexibilidad; (b) promueven la formación integral de los estudiantes; (c) promueven una preparación y mejora personal, social y humana; (d) promueven la confianza del docente con el grupo, y que fomente la cordialidad; (e) promueven un clima que enriquezca la enseñanza y la creatividad; (f) promueven toda la actividad que se proporcione a los alumnos, así como los espacios de autonomía, el uso de técnicas variadas de enseñanza y la promoción de la creatividad.

Por otro lado, cuando se valoran altos o muy altos los objetivos y contenidos, la formación integral, el autoaprendizaje y la autoevaluación, sucede que valoran alto o muy alto la metodología que fomente en los alumnos la motivación y la construcción de su propio conocimiento.

También se observa que cuando se valora alta o muy alta la interacción didáctica y la confianza que el docente mantiene con el grupo, se valora como alta o muy alta la metodología que se utilice para favorecerla motivación del alumno respecto a su conocimiento y también en la creatividad. Finalmente se puede observar que cuando es alta o muy alta la valoración en cuanto a la formación integral de sus estudiantes, así como promover una enseñanza activa, que atienda a la creatividad, se valora alto o muy alto (a) la interacción didáctica en el aula; (b) el momento de reconocer y reforzar los comportamientos creativos; y (c) la metodología, la comunicación didáctica y la motivación del alumno por su conocimiento.



De igual forma se puede observar tras el análisis que cuando se correlacionan los ítems de cada una de las dimensiones del cuestionario entre sí, las correlaciones son significativas o muy significativas en su mayoría, lo que mueve a afirmar que en cuanto a los aspectos que se valoran en el cuestionario, sí parece haber coherencia en el pensamiento del docente sometido a investigación. Si analizamos estos aspectos con mayor detenimiento, observando las conversaciones que se generan en los grupos focales y entrevistas se pueden apreciar algunos aspectos interesantes en cuanto a la coherencia entre lo que piensan acerca de la creatividad y la propia práctica educativa y la formación.

En primer lugar, en el inicio de las técnicas los docentes parecen tener una postura medianamente clara respecto a la creatividad: unos consideran que tienen claro el concepto y clara su relevancia en el ámbito educativo; mientras que otros manifiestan que no tiene ni claro el concepto y ni clara su relevancia en el ámbito educativo. Como punto de partida esto refleja coherencia. En segundo lugar, cuando la cuestión entra en debate en cualquiera de los grupos, empieza a dejarse ver lo que se piensa más realmente acerca de la creatividad en cuanto a su concepto, en cuanto a la persona y en cuanto a cómo se manifiesta, de tal forma que la consideración de la creatividad bajo estos parámetros hace tambalearse la definición de creatividad que se tiene como punto de partida, y se va transformando a medida que avanza la discusión. En cualquier caso, aunque el concepto comienza a desdibujarse, se desdibujan también las certezas que se tienen en cuanto a la práctica educativa y entonces aparecen cuestiones referentes a los factores que repercuten negativamente en el desarrollo de la creatividad, dando paso a los que han de ponerse en juego en la práctica en todos los niveles educativos, para poder así enriquecerla y ayudar a la persona a crecer. En tercer lugar, y como punto final, cabe señalar que cuando la discusión en los grupos va concluyendo, las propuestas y necesidades en torno a la formación se articulan en base a todas las debilidades encontradas, los factores nocivos y los beneficiosos, lo que lleva a los docentes a sopesar, de un modo más prudente, qué es la creatividad, cómo ha de contemplarse en cuanto a la persona, en cuanto al fin educativo, y por tanto como ha de reflejarse de manera concreta en la propia práctica docente.

Por tanto, se puede concluir que sí se percibe coherencia en el pensamiento del profesor, aunque se ha de matizar que mientras en el cuestionario se refleja más una declaración de intenciones, cuando los docentes ahondan en la realidad que se plantea, cuando surgen las dudas y su pensamiento queda en entredicho, los replanteamientos se vierten tanto en cómo conciben la creatividad como en cómo entienden que ha de considerarse y replantearse su

propia práctica educativa. En cualquier caso, aunque los temas esenciales se ponen sobre la mesa es necesaria una mayor claridad en cuanto al orden de la creatividad según la persona, el fin educativo y la formación. Aunque estos aspectos están en el pensamiento del docente que participa, no parecen estar del todo claros o al menos manifiestan que se ha de lograr una mayor claridad a nivel teórico para que aun habiendo coherencia entre el pensamiento y la práctica, el modo de obrar del docente tanto en etapas escolares como universitarias, se encamine verdaderamente a lograr un crecimiento y perfeccionamiento del alumno.

## CONCLUSIONES

Como se señaló al comienzo de este trabajo, su propósito principal es la realización de un estudio de caso institucional para profundizar en la comprensión de la creatividad de los docentes del Centro Universitario Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Valorando la totalidad de los aspectos abordados, procederemos a sintetizar y concretar los resultados del estudio. Se presentarán en dos partes diferenciadas. La primera de ellas corresponde al cuerpo teórico del estudio, y la segunda al cuerpo metodológico y al estudio de caso propiamente dicho. Para comprender el alcance de las conclusiones conviene comenzar señalando que el enfoque metodológico que se ha utilizado para poder llevarlo a cabo es el de la Complementariedad Paradigmática (Hashimoto, 2013). Consideramos que ha resultado adecuado para conocer a fondo dicha realidad, pues ha permitido la articulación de tres elementos fundamentales: la estructura conceptual, la parte cuantitativa y la cualitativa, en la que se pasa del desiderátum a la realidad. Sobre estos tres ejes se estructuró la investigación y desde ellos se ha podido comprender mejor el objeto de estudio, desde lo que pueden sistematizarse algunas conclusiones.

En primer lugar, desde el marco teórico se trasluce que es relevante abordar y entender la creatividad en el contexto pedagógico. Es relevante entenderla desde la noción de educación, desde la persona y desde la formación. Evidentemente, por razones metodológicas y argumentales, el orden con el que se han estudiado estos conceptos es el señalado. El orden lógico interno a los propios conceptos sería: persona, educación y formación. Aquí se seguirá el orden mantenido en esta investigación. Concluyendo fundamentalmente que:

1. La creatividad gira en torno a la novedad personal. La creatividad está ligada a la noción de persona y a la novedad personal. Está por otro lado ligada a la noción de crecimiento, por tanto ha de comprenderse a la persona desde las facultades de la persona, y desde la persona misma, comprendiendo las notas que la definen desde su dimensión fenomenológica. De este modo se concluye también que:
  - a. En la medida que cada potencia o facultad es acrecentada conforme a sí misma, y ordenada hacia el enriquecimiento de las próximas y las superiores, entonces se promueve el perfeccionamiento de cada cual acorde a su ser personal. En el seno del crecimiento de las facultades o potencias se gesta la creatividad.
  - b. Cuando se comprende la creatividad en cuanto a las notas que definen a la persona, se entiende es en la *intimidad*, además de en el ámbito social y comunicativo, donde se cultiva ese enriquecimiento personal. Dependerá de cómo broten esas realidades desde el interior como se *manifiesten* lo que cada uno es, la *novedad personal*. Ésta se expresa también en los actos de la voluntad en la siguiente nota, la *libertad*. Así, cuando sus actos libres le dirigen a enriquecer esa intimidad y a manifestarla de forma ordenada, su crecimiento se adecua a su ser personal. Ese modo de manifestarse, libre, de la propia intimidad puede llevar a la *donación*. Lo que requiere de otro alguien con quien compartir, manifestar libremente esa intimidad y procurar un crecimiento mutuo. Cada cual se da de forma única, como no puede hacerlo otro. Cuanto más rico es el interior, cuanto más se han cultivado las potencias, más se tiene para dar y también en mayor medida se descubren personas y lugares de los que aprender y formarse para cultivar ese interior. Esto pone de manifiesto la siguiente nota, que es *el carácter dialógico* de la persona. El propio dinamismo de la persona, como hemos visto, reúne, congrega. La necesidad del otro viene inscrita en su propia naturaleza, no sólo como supervivencia, sino como conocimiento, comunicación y apertura hacia los demás.
2. La creatividad ocupa un lugar peculiar porque tiene que ver con la novedad personal. No obstante, no lo es todo el abundar en la novedad personal, pues se desvirtúa lo que tiene que ver con la Naturaleza Humana, que es lo común. No todo es novedad personal porque entonces seríamos entes aislados y esto carecería de sentido. Por tanto, ha de ubicarse en su lugar, entendiéndola como aquello que es manifestativo de la persona, que se acrecienta conforme se enriquecen las facultades y conocimientos de la persona.

3. La creatividad es observable en las manifestaciones de la persona, que va desde los productos hasta las acciones inmanentes. El problema es que, como las acciones inmanentes son difícilmente evaluables, se corre el riesgo de olvidarlas en la acción educativa y formativa. Por tanto, ha de considerarse que el valor educativo de un aprendizaje queda definido por su eficacia formativa, esto es, por el valor perfectivo y de desarrollo que supone para el sujeto que aprende. Desde una perspectiva didáctica conviene comprender estos aspectos respecto a la creatividad para así ayudar a crecer a cada cual como persona. Si entendemos que la persona es capaz de crecimiento irrestricto, para el hombre vivir es radicalmente crecer. Ese crecimiento alude, entre otras cosas, al acrecentamiento de sus potencias y por tanto también de la creatividad.
4. La formación antropológica del profesor ilumina su pensamiento y eso hace que su acción sea más coherente, más profunda. Cuando esto no sucede, no se orienta adecuadamente a su fin principal, al perfeccionamiento de la persona. Cuando el fin se disgrega, se atienden sin tino a aspectos que, siendo importantes, pierden su sentido al tratarse fuera de lugar. Y esto no sólo tiene consecuencias relevantes en el discente, sino también en el docente. Ambos dejan de crecer. Cuando se atiende a los fines parciales como fin final sucede que el discente queda incompleto, su formación no es tal formación, si de su plenitud se trata; y sucede también que el docente no puede crecer, no puede educarse, pues pierde la visión global y el sentido de su quehacer. Se pierde en lo parcial dejando a un lado la visión universal que requiere la acción educativa, en cualquier ámbito y especialmente aquí en el universitario.
5. Conviene al aprendizaje ser un obrar feliz. Y como entendemos que el aprendizaje es un acto que se consume en sí mismo, le corresponde un fin. El obrar feliz sería entonces la contemplación, o como señala De la Herrán (2003b), la meditación o atención serena resultante de la aplicación de la conciencia. En ella se da una silenciosa percepción de la realidad (Naval & Altarejos, 2000). Mediante la contemplación no sólo conocemos sino que queremos aquello que conocemos; es un “mirar intelectual”; produce una intensa actividad interior que refleja una inactividad externa. Se realiza sosegadamente, en silencio interior. Es una forma idónea de conocer. Toda persona puede contemplar pues toda persona está capacitada para conocer y para amar, pero es preciso que las potencias y las habilidades estén dispuestas y preparadas para ello, pues de la riqueza de las

mismas se derivan actos contemplativos o “meditativos” (De la Herrán, 2003b) de mayor plenitud.

6. Así se puede entender que la creatividad es la *propiedad que acompaña a toda manifestación de índole personal*. La creatividad es fundamentalmente manifestativa de la persona y, por tanto, interesa que se ponga de manifiesto. Esta ligada de manera fundamental a la *novedad personal* e íntima. En tanto que intimidad, se puede ser consciente de ella y se puede compartir esa conciencia, ya que comporta un profundo deseo de comunicación (De la Herrán, 2008b, 2009). Toda persona es novedad insustituible, que aporta algo que es de suyo irrepetible.
7. En cierto modo se entiende que un acercamiento a las disciplinas del arte, su modo de trabajo, su modo de aprehenderla con entusiasmo, con asombro, descubriendo cuanto hay alrededor, etc. favorece enormemente el enriquecimiento de las facultades de la persona. Se concluye que es indispensable una formación en este sentido, donde el arte adquiere un papel indiscutible en, desde y para la educación.

Entre las conclusiones derivadas del estudio de la creatividad en el contexto universitario, continuando con el marco teórico, se puede destacar las siguientes:

1. Si bien hay numerosas investigaciones respecto a la creatividad, y algunas respecto al pensamiento del profesor, en ningún caso se ha encontrado una sobre este contexto de estudio y en la que se ahonde en el pensamiento del profesor realizando una confluencia entre la fundamentación teórica, los datos obtenidos a través de técnicas cuantitativas y los recogidos mediante las cualitativas. La riqueza de cada uno de estos tres ejes permiten un acercamiento y hondura mayor, presumiblemente más veraz, de dicha realidad.
2. Son muchas las disciplinas que han aportado conocimiento acerca de la creatividad. En cualquier caso, sea para entender mejor este constructo u otro, una opción conveniente es trabajar, investigar desde *la transdisciplinariedad*. Este modo de abordar y desarrollar conocimiento permite ir más allá de las fronteras disciplinares, reconociéndolas no como barreras que separan, sino como nuevos territorios que han de ser explorados como lugares de encuentro, de enriquecimiento. Lugares de intercambio que ayuden a ver con una mirada más compleja el objeto de estudio. Lo transdisciplinar pretende el ideal de

que la complejidad del fenómeno o de la cosa en sí llegue a ser comprendida; toda realidad puede percibirse desde el prisma de la transdisciplinariedad. Por ello ha de emplearse este término con cautela y ha de evitarse servirse de él convirtiéndose en objeto de una estafa; este hecho ha ocurrido tanto con la creatividad como con la transdisciplinariedad (De la Herrán, 2007, 2013). Entre las conclusiones de estos aspectos se desprende la posibilidad de dar en un futuro el salto de la investigación transdisciplinar a la *metadisciplinar, universal o total* (De la Herrán, 2013), para así lograr la convergencia y la unidad fundamental de las disciplinas de origen de tal forma que se difuminen del todo sus límites hasta prácticamente dejar de ser. Como señala Castro (2009) cada uno de los elementos que residen en el arte o en la ciencia comparte un *universo común*, si bien cada uno de ellos manifiesta una parte del mismo. Así, la universalidad o la totalidad residiría en cada uno de los conocimientos constituyentes, y los temas –como la creatividad– podrían comprenderse con más conciencia científica que con ciencia más consciente, y por ende desde investigadores y docentes con mejor formación.

- a. De esta segunda conclusión se deriva la intención de adentrarse sucintamente en el concepto de creatividad desde *diferentes marcos epistemológicos* como son la Neurociencia, la Psicopedagogía o la Didáctica. En cuanto a las aportaciones de la Neurociencia, se concluye que al comprender cómo aprende el cerebro antes y después del nacimiento, y a lo largo del desarrollo del niño, el adolescente, el joven y adulto, ayuda a comprender que muchos de los procesos que se ponen en marcha son fundamentales para que el cerebro siga funcionando más y mejor. Por tanto, atendiendo a ello ayudemos a un mejor y mayor perfeccionamiento personal. Esto evidentemente enlaza con las conclusiones de primer capítulo, pues en la medida que conozcamos como funciona el cerebro ayudaremos a la persona a lograr un mejor acrecentamiento de sus potencias.
- b. Tras la aproximación a la Psicopedagogía, se concluye que muchos son los autores que desde diversos ámbitos han tratado de comprender la creatividad. Muchas de estas teorías o modo de entenderla han fraguado en nuestra sociedad de tal modo que se refleja en el modo de entenderla. También se pueden apreciar tanto en las investigaciones precedentes a este estudio, como en las reflexiones aportadas por los participantes del presente, en el modo en que cada uno la comprende y en la manera en que esto queda reflejado en su práctica educativa.

- c. Después de realizar la aproximación a la Didáctica de la creatividad, como señala De la Herrán (2008b), conocerla se torna educativamente relevante, cuando desde esta se atiende la formación y la conciencia. En la medida que tenemos en cuenta los aspectos señalados, las conclusiones que se derivan de este apartado se hayan en cualquier caso íntimamente relacionadas. Todos los intentos que desde la Didáctica se traten de realizar en pro de un desarrollo creativo son inútiles o estarán desnortados si no tiene como fin su formación, o sea, su perfeccionamiento, su crecimiento y la mejora de la sociedad en la que vive. Si se entiende bien la noción de educación y se tiene un concepto adecuado en cuanto a la persona, la Didáctica puede entonces articularse adecuadamente y considerarse una disciplina pedagógica central dentro de las ciencias existentes. Por otro lado, de los aspectos recogidos en este apartado se derivan algunas conclusiones interesantes respecto a (1) los requisitos de una enseñanza para la creatividad; (2) las características de una enseñanza favorecedora de creatividad; (3) la evaluación didáctica; (4) la acción creativa formativa y (5) los aspectos a valorar en el profesor creativo. Todo ello, en conexión con el capítulo primero, encuentra su reflejo en el pensamiento del profesor participante.
3. Finalmente, se puede concluir que es relevante tener en cuenta las aportaciones que desde la Psicología Cultural se arrojan en torno a la comprensión de los significados, y especialmente en una investigación en la que como esta, se tiene como objetivo conocer el pensamiento del docente universitario en torno a la creatividad. Del conocimiento de estos aspectos se comprende cómo ha de ser tratada la información que de ellos se recoge.

Una vez señaladas las conclusiones referentes al marco teórico, conviene atender ahora a las que se derivan del **estudio de caso** en sí, enmarcando las decisiones metodológicas tomadas durante el proceso y las conclusiones derivadas tanto del análisis como de la confluencia de datos. El objetivo de esta investigación ha sido *conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa*. Se ha centrado en la indagación en tres aspectos concretos a saber: (1) la exploración del significado de creatividad del profesor; (2) el conocimiento de la incidencia de la creatividad en la actividad docente y formativa; y (3) el estudio crítico de la coherencia entre el conocimiento que los profesores universitarios tienen de la creatividad y su



práctica formativa. Dado que el interés se centra en conocer a fondo esta realidad y el pensamiento de los profesores participantes, el enfoque y diseño de investigación parte de la *complementariedad paradigmática* (Hashimoto, 2013). Esta forma de trabajo aporta un modo particular de afrontar la comprensión de un objeto de estudio desde los diversos paradigmas de la ciencia. Trabajar de esta forma permite superar la yuxtaposición metodológica o la mera complementariedad instrumental para así procurar hacer del estudio una aportación más completa y armónica de la realidad, poniéndose de manifiesto las peculiaridades y ventajas del estudio de caso, enriquecido por la teoría fundamentada y el estudio descriptivo en función de los objetivos de la investigación. Este modo de trabajo requiere más rigor, ya que los métodos y datos que se utilizan han de articularse, respetando en todo caso la razón de su uso. Además admite trabajar en diferentes niveles de confluencia para llegar a niveles explicativos complementarios. Todo ello contribuye a abordar la investigación de modo que se puede conocer la realidad de un modo más profundo. Lo que permite atender mejor a los focos de necesidad que se plantean por parte de los propios participantes, de tal forma que se pueden ajustar mejor las propuestas que se deriven de este trabajo de investigación en un futuro.

1. Se han articulado los métodos propios de los estudios *cuantitativos*, mediante del estudio descriptivo de la realidad a través de la aplicación de un cuestionario CACEU-2010 (De la Herrán & Paredes, 2012), con el que se ha podido conocer la realidad de estudio a modo de panorámica general y tomando este como primera aproximación a “campo”, o primera toma de contacto con la realidad de investigación. Entre las conclusiones derivadas del uso de esta técnica destaca que siendo una técnica importante para poder realizar la triangulación y dar congruencia a los resultados obtenidos, parece que lo que los docentes muestran en sus respuestas es más un desiderátum.
2. La aplicación de las técnicas cualitativas: los grupos focales y entrevistas han permitido conocer la realidad con mayor profundidad y quizá claridad. En este caso se ve el cambio tanto conceptual como en la acción educativa y formativa de los docentes, pasando de ese desiderátum a un fáctum.
3. Al articular y triangular tres métodos de investigación concretos como son el *estudio descriptivo*, el *estudio de caso* y la *teoría fundamentada* se ha dotado de una mayor riqueza analítica al estudio. Por otro lado, con la utilización, el análisis y validación de estas técnicas tanto de recogida como de análisis de la información se ha podido conocer a fondo: (1) qué piensan efectivamente los profesores sobre la creatividad; (2) qué

piensan sobre esa creatividad respecto a su práctica educativa y su formación; y (3) finalmente establecer una relación entre ambos aspectos pudiendo valorar la coherencia del docente entre su modo de pensar y su modo de obrar. Este modo de trabajo ha sido laborioso, pero realmente enriquecedor. Ofrece la posibilidad de ahondar en una realidad con el rigor y la objetividad que sus objetivos requieren.

4. Por otro lado, esta manera de abordar la investigación ha permitido trabajar con unos objetivos que aunque son claros, también son tan abiertos y flexibles como la propia realidad, y los propios participantes que la nutren. A su vez consiente que la teoría de la que se parte no se quede anclada, sino que tiene el mismo ritmo que la realidad y se va modificando conforme avanza la investigación, enriqueciéndose y completándose con las aportaciones de los participantes.

En cuanto a las conclusiones derivadas del análisis de datos cabe afirmar que las técnicas seleccionadas han resultado ser adecuadas para conferir un mayor rigor a los resultados obtenidos. En el caso del análisis de *datos cuantitativos* recogidos a través del cuestionario, y tras la evaluación de la conveniente validez y confiabilidad se analizaron los datos mediante estadística descriptiva calculando frecuencias, medidas de tendencia central, y de varianza; y por otro lado, mediante inferencia, utilizando el análisis paramétrico o no paramétrico según era necesario. En el caso de los *datos cualitativos*, el análisis mediante los diferentes niveles de codificación, así como la aplicación de los diferentes criterios para asegurar también la validez y fiabilidad fueron de gran utilidad para obtener mayor riqueza y rigor en los datos recogidos.

Una vez analizados todos los resultados, la realización de la confluencia de los datos, mediante la triangulación arroja unas interesantes *conclusiones*:

1. Conclusiones respecto a los dos primeros objetivos de investigación: *1.1 Conocer el significado de la creatividad del profesor; 1.2. Conocer la incidencia de la creatividad en su actividad docente y formativa*, que se ha valorado desde la persona, la educación y la formación. Este orden se otorga con un fundamento que no se refleja en los datos recogidos pero sí se sugiere como necesario. Para entender el lugar de la creatividad en la educación se ha de partir en primer lugar de la persona, para que conociéndola podamos atender al fin de la educación que es el logro de su crecimiento. Con estos aspectos claros

emerge la necesidad de formación, que es la acción de aprender propia del educando y que deriva tanto de la noción de persona como de la noción de educación.

- a. Persona: las conclusiones que se derivan de la confluencia en este sentido tiene dos vertientes: en función de las facultades de la persona y en función de las notas de la persona y la novedad personal, que dan respuesta de manera primordial al primero de los objetivos específicos:
  - i. Atendiendo en primer lugar a las *facultades de la persona*, sólo en el caso de las entrevistas se habla de ello de un modo completo, en la primera de forma más explícita que en la segunda. En los grupos focales se menciona, pero sin una estructura clara tanto conceptualmente como de orden jerárquico. Eso confiere dificultad al docente para entender bien el lugar que ocupa la creatividad en el crecimiento de la persona. Aunque sí es cierto que tratan de vincularlo con algunos de estos aspectos pues hablan de la creatividad vinculándola con un “saber mirar la realidad”, con la imaginación, con el pensamiento, entre otros aspectos. En el cuestionario, observamos dos aspectos que en cierto modo está relacionados y que destacan notablemente algunos docentes, especialmente las mujeres y los docentes del área de educación, que es “la flexibilidad de pensamiento” y la “madurez personal”. Ambos hacen referencia al crecimiento y las facultades de la persona, y de hecho se recogen resultados en todas las técnicas que hacen referencia a la importancia que otorgan los docentes al logro del crecimiento de los alumnos y al perfeccionamiento de la persona. Pero es necesario aclarar mejor estos aspectos para dar mayor consistencia, orden y hondura a comprensión de la creatividad en cuanto a las potencias o facultades personales, y que de este modo se logre alcanzar el fin educativo.
  - ii. Atendiendo a las *notas* que definen a la persona y la *novedad personal*, se puede concluir que desde luego tanto en las entrevistas como en los grupos focales se aluden a ellas, pues se habla de la importancia de un enriquecimiento interior previo, y de cómo se manifiesta esa creatividad. Se discute en todos los casos sobre si es propio de unos privilegiados o constituye a toda persona por el hecho de serlo. Por otro lado también se habla de la consideración de la novedad no desde el objeto novedoso, sino desde la persona entendida como novedad (Polo, 1996). Se puede entender que el docente valora estos aspectos como importantes

y que los tiene en cierto modo presentes, pero de nuevo sería conveniente una formación concreta para la comprensión de la creatividad a la luz de las notas que definen a la persona y la novedad personal. La claridad conceptual en cuanto a estos aspectos, conferirá orden en su cabeza y una mejor consecución del fin educativo.

- b. Educación: las conclusiones que se derivan de la confluencia de datos desde este prisma permiten atender al segundo de los objetivos específicos, que se articula desde la noción de educación y la didáctica de la creatividad:
  - i. Atendiendo a la *noción de educación*, emergen conclusiones relativas a que es importante considerar la creatividad en el ámbito educativo y respecto al futuro desempeño profesional del alumno. Conviene que los docentes tengan clara la noción de educación y los fines educativos, recogidas a lo largo del primer capítulo, para comprender el lugar de la creatividad en la educación, sin sobrevalorarla ni infravalorarla.
  - ii. Atendiendo a la *didáctica de la creatividad*, emergen algunas conclusiones respecto a los aspectos que de alguna manera están repercutiendo negativamente en el desarrollo de la creatividad y en su crecimiento personal. A partir de ahí se plantean posibles respuestas en el ámbito educativo, a favor de una mayor desarrollo de la creatividad de la persona. De esta forma valoran el contexto en el que tiene lugar la acción educativa, y de forma específica la sociedad, el sistema educativo, el papel del profesor y la interacción profesor-alumno, y las metodologías de enseñanza. Lo que surge de modo reiterado es la importancia de ordenar todo esto hacia el fin de la educación. Ciertamente es un aspecto fundamental, se ha de formar al docente universitario en cuanto a la noción de educación y en cuanto al fin de la educación, junto con los aspectos relativos a la persona considerados con anterioridad. Y de este modo es más probable que se vislumbre con orden aspectos concretos como es la programación, la metodología, o la evaluación.
- c. Formación: de la confluencia de datos se desprenden algunas conclusiones relativas al fin de la educación, la madurez personal, y que derivan en tomar actitudes que lleven tanto al docente como al discente a la autocrítica, al desarrollo de las

facultades de la persona, y la transdisciplinariedad. En cualquier caso, las reflexiones de los docentes conducen a determinar la necesidad de formación en todas las etapas de la vida y especialmente en la etapa en la que ellos se encuentran para así dar una mejor respuesta educativa. Sería conveniente por tanto articular la formación según la propuesta que aquí se plantea, ordenando los requerimientos manifestados por los docentes en función, en primer lugar, del conocimiento de la noción de persona, y en segundo lugar respecto a la noción de educación.

2. Conclusiones respecto al tercer objetivo de investigación: *1.3. Estudiar de forma crítica la coherencia entre el conocimiento que los profesores universitarios tienen de la creatividad y su práctica educativa*, que se ha valorado manteniendo de fondo la persona, la educación y la formación. Teniendo en cuenta que en este caso la confluencia se articula según el concepto de creatividad, la práctica educativa de los docentes y la formación, se concluye que *sí se ha encontrado coherencia* en estos aspectos. Si bien es cierto que aunque el punto de partida de los grupos focales se asemeja más al “debería” reflejado también en los datos del cuestionario, a medida que avanzan las técnicas cualitativas, y se vislumbra con mayor nitidez el pensamiento del profesor, la coherencia es mayor y emerge con mayor relieve la necesidad de formación que se refleja tanto a nivel conceptual como en su modo de obrar.

Por tanto, se puede afirmar que sí hay una cierta consistencia entre el obrar y el hacer del profesor. Parece que efectivamente su modo de pensar es principio de su acción. Por otro lado, conviene al docente conocer adecuadamente la noción de persona, la noción de educación, a fin de otorgar tanto al discente como al propio docente los ejes formativos fundamentales para que se logre adecuadamente el fin de la educación y por tanto, el crecimiento, el perfeccionamiento de la persona en cuanto a tal y el logro de un mundo más humano, la mejora social, por tanto. Conviene al docente tratar cualquier aspecto que considere relevante en su andadura como profesional a la luz de estos aspectos, como en el caso de esta investigación se ha realizado con el concepto de creatividad. De este modo se puede lograr un mayor acercamiento hacia su comprensión en el lugar que le corresponde, sin perder de vista lo esencial y valorando las cosas en su justa medida. De facto el docente pone de manifiesto que requiere de una sólida formación al respecto para abordar con mayor acierto la acción educativa.

## Conclusiones

Finalmente se podría afirmar que la creatividad es tan nuclear como la novedad personal y la intimidad personal. Sin embargo puede ser tan efímera como cada una de sus manifestaciones. La creatividad puede quedar reducida al mero producto externo, con lo cual olvidaría su raíz y no sería posible acrecentarla. La creatividad se puede entender como si fuera todo sin serlo. Se ha de entender que el hombre nace en una tradición, se inserta en ella y está llamado a enriquecerla, pero no es un ser autónomo. Por tanto, la novedad personal no lo es todo, porque está inserto en un contexto que le condiciona. El hombre esta llamado a enriquecer el mundo social, a solucionar los problemas de la sociedad, a enriquecer el legado cultural que tiene. No puede ignorarlo, pues supondría perder toda la riqueza recibida. Perdería su naturaleza, común a todos los hombre. Luego, no todo es novedad personal. Si sólo se subraya la creatividad forjaríamos seres no vinculados, incapaces de recibir la riqueza cultural en la que cada persona nace y su obrar quedaría empobrecido. Si todo es novedad personal, minusvaloraríamos las aportaciones de quienes nos anteceden y son grandes porque se nos han dado, en sentido estricto. Hemos de entender la creatividad en este contexto como cualidad que acompaña -como factor necesario aunque no suficiente- a toda manifestación humana para continuar avanzando en todos los planos del conocimiento y del hacer.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ades, J., & Lejoyeux, M. (2003). *Las nuevas adicciones*. Barcelona: Kairós.
- Alcina, J. (2005). *Justicia y Libertad. La larga marcha hacia un futuro incierto*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Asociación andaluza de antropología. Isidoro Moreno (ed.).
- Alencar, E. (2000). O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de posgraduado. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19, 84-95.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2003). Barreiras à Criatividade Pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 16(1), 63-69.
- Allueva Torres, P. (2004). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito universitario. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*.(7), 117-130.
- Almeida, M. (1997). Complexidade, do casulo à borboleta. En G. De Castro, D. Carvalho, & Almeida, M.C., *Ensaços da complexidade* (pp. 25-45). Porto Alegre: Sulina.
- Alonso, L. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir de un contexto universitarios inglés. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(2), 1-16.
- Altarejos, F. (1996). Finalidad y libertad en educación. *Anuario filosófico*, 333-345.
- Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: a componential conception. *Journal of Personality and social psychology*, 45(2), 357-376.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, C.O.: Westview Press.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Magisterio*. Vol. I. Madrid: ANECA. Recuperado de <http://www.aneca.es/modal.eval/converdos titulos.html>.
- Ávila-Espada, A. (1989). *La entrevista clínica: Evaluación Psicológica Clínica* (Vol. II). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

## Bibliografía

- Babbie, E. (1990). *Survey research methods* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Babycka, A., Dudek, P., Makiewicz, M., & Perzyka, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *Revista Iberoamericana de Formación del Profesorado*, 13(1), 51-61.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). *Whence creativity? Overlapping and dual-aspect skills and traits*. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 313-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Banyard, P., Cassells, A., & Green, P. (1995). *Introducción a los Procesos Cognitivos*. Madrid: Ariel S.A.
- Barrio, J. M. (1998). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Bernardo, J., & Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bingham, W., & Moore, B. (1973). *Cómo entrevistar*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra Alzin, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blakemore, A.J., & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Bloom, B.S. & Broder, L.J. (1950). *Problem solving processes of college students: an exploratory investigation*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Boesch, E. (1997). The story of a cultural psychologist: autobiographical observations. *Culture Psychology*, 3, 257-275.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, R. (1989). Creativity: What are we measure? En J. Glover, R. Ronning, & C. Reynolds, *Handbook of creativity*. (pp. 3-32). New York: Plenum.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabrera, J. (2007). Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva. En A. de la Herrán, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Cabrera, J. (2008). Conciencia y creatividad. Una reflexión transdisciplinar desde la estimulación interna a la polinización educativa. *Revista Encuentros Multidisciplinares*, 28, Vol. X, 22-32.
- Calderón, J., & Alzamora, L. (2008). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Revista de salud, sexualidad sociedad*, 2(1), 1-11.
- Carpintero, H. (1989). Hombre, ciencia y libertad. *Cuenta y razón*, (46), 57-62.
- Carricas, M. (2013). Descubrir a la persona desde el arte: creación y contemplación artística desde la antropología trascendental. En D. González Ginocchio, & M. Zorroza, *Estudios sobre la libertad en la filosofía de Leonardo Polo* (pp. 133-145). Pamplona, Navarra: Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria, 247.
- Castro Cerón, M.L. (2009). *Correspondencias... El carácter práctico de las formas de notación: poesía, música y danza. Tesis Doctoral no publicada*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.



## Bibliografía

- Cook, T., & Reichardt, C. (1986). *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, Sege Publications.
- Csikszentmihali, M. (1997). *Creativity flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Cubero, M., & Santamaría, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- Damasio, A. (2008a). La interfaz entre biología y cultura. El proceso de introducción de la creatividad. *Telos. Cuadernos de comunicación e Innovación*. (77), 56-59.
- Damasio, H. (2008b). Cómo crea e innova el cerebro. Entorno físico y social. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*. (77), 60-63.
- De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking*. London: Temple Smith.
- De la Herrán, A. (1999). Coordinadas para la investigación multidisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares*, (3), 156-170.
- De la Herrán, A. (2000). Hacia una Creatividad Total. *Arte, Individuo y Sociedad* (12), 71-89. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones
- De la Herrán, A. (2003a). Deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. *Revista Complutense de educación*, 14(1), 11-56.
- De la Herrán, A. (2003b). Los estados de conciencia: Análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la Didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11)
- De la Herrán, A. (2007). Retos Transdisciplinares para una Educación Futura (Sobre una Nueva Estructura Curricular Capaz de Contenerlos). Ponencia de mesa redonda: Diálogos Transdisciplinares. Diferentes Miradas de la Transdisciplinariedad. *Epistemológicas y Metodológicas. I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y Ecoformación*. Grupo GIAD-EDEI. Barcelona. 28 al 30 de marzo, Universidad de Barcelona
- De la Herrán, A. (2008a). Creatividad para la formación. En J. Sánchez Huete, & (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. (pp. 557-606). Madrid: CCS.
- De la Herrán, A. (2008b). Didáctica de la Creatividad. En A. De la Herrán, & J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- De la Herrán, A. (2009). La Práctica de la creatividad formativa: Selección de técnicas didácticas. En J. Paredes & A. de la Herrán (eds.) *La práctica de la innovación educativa*, (pp. 73-104). Madrid: Síntesis.
- De la Herrán, A. (2013). ¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica). En J. Paredes, F. Hernández, & J. I. Correa, *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. (pp. 30-51). Madrid: Encuentro. UAM.

## Bibliografía

- De la Herrán, A., & Paredes, J. (2012). Tecnología y creatividad en la mejora de la docencia universitaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 10(2), 57-67.
- De la Mata, M., & Cubero, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje.*, 26, 181-199.
- De la Torre, S. (1993). La creatividad en la aplicación del método diáctico. En M. Sevillano, & F. Martín-Molero, *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado.* (pp. 53-100). Madrid: UNED.
- De la Torre, S. (dir.), Pujol, M.A, & Sanz, G. (coord) (2007). *Tansdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación.* (pp. 95-104). Madrid: Universitas.
- De la Torre, S. (2008). Creatividad Cuántica: una mirada trasndisciplinar. *Encuentros multidisciplinares.*, 10(8), 22-32.
- Declaración de Bolonia. (1999). Recuperado el 5 de Mayo de 2014 de: <http://www.eees.es/es/documentación>
- Del Río, P., & Álvarez, A. (2007). Incide and Outside the Zone of proximal Development: An Ecofunctional Reading of Vygotsky. En H. Daniela, M. Cole, & J. Wertsch, *The Cambridge Companion to Vigotsky*, (pp. 275-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, California: Sage.
- Dewey, J. (1910). *How we think.* Boston: D.C. Heath & Co. Publishers.
- Diakidoy, I., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225-243.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive Neuroscience of Creativity. *Psychonomic Bulletin & Review.*, 11(6), 1011-1026.
- Elisondo, R., Donolo, D., & Rinaudo, M. (2008). Contextos de educación en la universidad: perspectivas de los alumnos potencialmente más creativos. *Revista de Docencia Universitaria*(4), 1-16.
- Escobar, A., & Gómez-González, B. (2006). Creatividad y función cerebral. *Revista Mexicana de Neurociencia.*, 7(5), 391-399.
- Esquivias, M.T. (2009). Enseñanza creativa y trasndisciplinar para una nueva universidad. *Encuentros Multidisciplinares*, 31, 43-52.
- Esteban Guiralt, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos de Humanidades.*, IX(2), 7-23.
- Fenández, R., & Peralta, F. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: revista de altas capacidades.*, 6, 67-85.
- Ferré, A., & Aribau, E. (2006). *El desarrollo Neurofuncional del niño y sus trastornos. Visión, aprendizaje y otras funciones cognitivas.* Barcelona: Lebón.

## Bibliografía

- Fuentes, C., & Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de referencia sobre la mejora socio-personal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Fustier, M. (1975). *Pedagogía de la creatividad*. Madrid: Index.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: Macmillan.
- García Hoz, V. (1962). *Cuestiones de filosofía de la educación*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1975). *Educación Personalizada*. Valladolid: Miñón.
- Getzels, J., & Jackson, P. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: John Wiley.
- Ghiselin, B. (1952). *The creative process*. California: University of California Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldene de Gruyter.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Studies in Europe*. Informe Final (Proyecto Piloto). Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5, 444-454.
- Gruber, H.E. (1974). Drawing on man: a psychology studies of scientific creativity. Transcritos y comentados por Barret, P.H. New York: Dutton.
- Hadamard, J. (1945). *Essai sur la Psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*. París: Bordas.
- Hashimoto, E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación (Tesis doctoral inédita)*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Haslerud, G. (1972). *Transfer, memory and creativity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Heilman, K., Nadeau, S., & Beversdof, D. (2003). Creative innovation: possible brain machanisms. *Neurocase*, 9(5), 369-379.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Iriarte, F., Núñez, R., Martín, J., & Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Redalyc. Psicología desde el Caribe*, 22, 84-109.
- Jensen, E. (2008). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Jessell, T., Kandel, E., & Schwartz, J. (2005). *Neurociencia y Conducta*. Madrid: Pearson.
- Johnson, J. (2002). In-depth interviewing. En J. Gubrium, & J. Hosltein, *Handbook of interview research* (pp. 103-120). Londres: Sage.
- Junta de Gobierno del Centro Universitario Villanueva (2007). *Plan Estratégico 2007-2011*. Madrid: Publicación interna.
- Kay-Cheng, S. (2000). Idexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A preliminar validation study. *Journal of Creativity Behavior*, 34(2), 118-134.
- Kelin, J. (1990). *Interdisciplinary: Joint Problem Solving among Science, Technology and Society*. Basel: Biskhäuser.
- Kolb, B., & Whishaw, I. (2006). *Neuropsicología Humana*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic explorations in arts*. New York: International University Press.
- Kvela, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Beverly Hills: Sage.
- Lacasa, P. (2001). Las palabras: ¿entre los objetos y las ideas?. *Anuario de Psicología*. 32, 105-115.
- Landsheere, V. & Landsheere, G. (1977). *Objetivos de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lefevre, P., Suremain, C.-É., & Rubí de Celis, E. (2000). Investigación socio-antropológica clásica, focus groups y modelo causal. Experiencias y reflexiones sobre algunas conbinaciones metodológicas innovadoras desarrolladas en Bolivia y Perú. *Cinta de Moebio*(9), 1-15.
- López Calich, E. (2006). Proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 3-25.
- López Quintás, A. (1982). *La juventud actual. Entre el vértigo y el éxtasis*. Madrid: Narcea.
- Lulik, P., & Kukemelk, H. (2008). *Estonian Teachers understanding of creativity and learning strategies*. Stonia: University of Tartu.
- Mackinon, D.W. (1975). *IPAR's Contribution and study of creativity*. En Taylor, I.A; Getzels, J.W. (eds.) *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.
- Mager, R.F. (1974). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Marova.
- Manríquez, L., Carrasco, M., Navarro, M., Rivera, M., & Pizarro, T. (2005). Creatividad y profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-5.
- Markus, H., & Hamedani, M. (2007). Sociocultural Psychology: The Dynamic Interdependence among Self Systems and Social Systems. En S. Kitayama, & D. Cohen, *Handbook of Cultural Psychology*. (págs. 3-39). New York & London: The Guilford Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2010). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martínez Priego, C. (2008). *Antropología filosófica para educadores*. Madrid: Bubok.
- Martínez Priego, C. (2012). *Anotaciones en torno a una teoría de la educación*. Madrid: Bubok.
- Maslow, A. (1959). Creativity in self actualizing people. En H. Anderson, *Creativity and its cultivation*. New York.: Harper & Row.
- Matsumoto, D. (1994). *People. Psychology from a cultural perspectiva*. Illinois: USA: Waveland Press.
- Menchén Bellón, F. (2002). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid.: Pirámide.
- Menchén Bellón, F. (2009). El maestro creativo: nuevas competencias. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 279-289.
- Millán Puelles, A. (1981). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Mohamad, H. (2006). *Promoting Creativity in Early Childhood Education in Bruneu. Degree of Doctor of Philosophy*. . Australia: University of Western.
- Mooney, R. (1963). A conceptual model for integratins four approches to the indentification of creative talent. En W. Taylor, & F. Barron, *Scientific creativity: Its recognition and development*. (pp. 331-340). New York: Wiley.

## Bibliografía

- Moraes, M. (2007). Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones. *Revista Encuentros Multidisciplinares*, IX(25), 4-13.
- Morín, E. (1996). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- Morse, J. (2005). Fostering qualitative research. *Qualitative Health Research*, 15, 287-288.
- Naval, C., & Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la Educación*. Navarra: EUNSA.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. London: Harvard University Press.
- Nisbett, R. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerns think differently... and Why*. New York: The Free Press.
- Nubiola, J. (2013). Entrevista al filósofo. (Pensarte, Ed.) *Livespeaking. reflexiones y diálogos entorno a la creatividad y al arte*, 93-100.
- Odena, O. (2001). How do secondary school music teachers view creativity? A report on educators' views of teaching composing skills. *Symposium: Creativity in Education: perspectives, evaluations and individual development*. London: Institute of Education.
- Oliverio, A. (2008). Brain and Creativity. *Progress of Theoretical Physics Supplement*.(173), 66-78.
- Ortega Neri, H. (2014). *La creatividad en la Enseñanza del Docente Universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas (México)*. Tesis Doctoral no publicada. Mención Europea. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ortega y Gasset. (1965). *Meditaciones de la técnica*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Paredes Labra, J., & Herrán Gascón, A. (2011). Validacion del cuestionario de autoevaluación de la creatividad en la enseñanza universitaria CCECU-2010. *Estudios sobre educación*, 21, 41-59.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. *Research in nursing & health*, 169-186.
- Paulovich, A. (1993). Creativity and graduate education. *Molecular Biology of the Cell*, 4, 565-568.
- Pawlak, A. (2000). Fostering creativity in the new millenium. 43(6), 32-35.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez-Juste, R. (2004). *Evaluación de programas en educación*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Sánchez, R. (2009). Evaluación de la calidad de la investigación: el caso de la investigación cualitativa y su aporte para la construcción de un modelo general. En A. Marín, & M. Venegas, *Investigación y Formación. Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores*. (Vol. II. Manual de Postgrado., pp. 67-78). San José: SIEDIN (Universidad de Costa Rica-Universidad de Salamanca).
- Petracci, M. (2007). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. En A. Kornblit, F. Beltramino, K. Bidaseca, D. Jones, A. Kornblit, N. Giarracca, y otros, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. (2ª ed., pp. 77-83). Buenos Aires: Biblos.
- Pirfano, I. (2012). *Ebrietas. El poder de la belleza*. Madrid: Ediciones Encuentro, S.A.

## Bibliografía

- Poincaré, H. (1913). *The foundations of science*. New York: Science Press.
- Polo, L. (1993). *Presente y futuro*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (1995). *Introducción a la filosofía*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (1996). *La persona humana y su crecimiento*. Navarra: EUNSA.
- Polo, L. (1998). La institución universitaria. *Colección de investigación y docencia*(4), 1-6.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer*. Navarra: EUNSA.
- Porta, L., & Silva, M. (20 de marzo de 2003). *La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 2010, de REDUC: <http://www.uccor.edu.ar/páginas/REDUC/porta.pdf>
- Powel Jones, T. (1973). *El educador y la creatividad del niño*. Madrid: Narcea.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22º ed.). Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae>
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*., 42(7), 305-310.
- Rodríguez Estrada, M. (2004). *Manual de creatividad. Los procesos Psíquicos y del Desarrollo*. Sevilla: Eduforma.
- Rodríguez Hernández, F. (1999). *La Creatividad Total y el Lenguaje Corporal. Tesis Doctoral*. La Laguna, España: Universidad de la Laguna.
- Rogers, C. (1959). Towards a theory of creativity. En H. Anderson, *Creativity and Cultivation: Addresses presented at the interdisciplinary symposia on creativity*. (pp. 69-82). New York: Harper & Row.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Romo, M. (2005). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Rosa, A. (2000). Entre la explicación del comportamiento y el esfuerzo por el significado: una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamiento individual y la cultura. *Revista de Historia de la Psicología*.(21), 77-114.
- Rosenzweig, M., & Leiman, A. (1992). *Psicología Fisiológica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ruiz Olabuenaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed., Vol. 15). Bilbao: Deusto.
- Ruiz, L., & Pachano, L. (2005). La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. *Revista Veneolana de Educación*(31), 531-540.
- Sánchez Burón, A., & De la Morena Taboada, M. (2002). Pensamiento Creativo. En J. Beltrán Llera, *Enciclopedia de Pedagogía* (pp. 161-172). Madrid: Espasa Calpe. Universidad Camilo José Cela.
- Sánchez, C. (2003). Complementariedad metodológica de los proyectos de investigación. En A. Medina, & S. Castillo, *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 253-264). Madrid: Universitat.
- Sandín Esteban, P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Santamaría, A. (2000). La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos. *Anuario de Psicología*., 31, 139-161.

## Bibliografía

- Schachtel, S. (1959). *The psychology of the affiliation*. Stanford, C.A: Stanford University Press
- Sellés, J. (2006). *Antropología para inconformes*. Madrid: Rialp.
- Serrano, J. (1996). La psicología cultural como psicología crítico-interpretativa. En A. Gordo, & J. Linaza, *Psicologías, discursos y poder*. (pp. 93-106). Madrid: Visor.
- Sevillano García, M., Pascual Sevillano, M., & Bartolomé Crespo, D. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. (Vol. I). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Shweder, R. (1990). Cultural Psychology -What is it? En J. Stigler, R. Shweder, & G. Herat, *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*. (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Siguan, M. (1987). *Actualidad de Lev. S. Vigotsky*. Barcelona: Anthropos.
- Simonton, D. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158.
- Solar, M.I. (2000). *Creatividad: experiencia de las universidades en América Latina*. Concepción: Investigación, Universidad de Concepción.
- Solar, M.I. (2006). *Creatividad en la enseñanza universitaria*. En S. de la Torre & V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol.1 (pp. 275-283).
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Stolzing, F. (2005). Creatividad en Tiempos de crisis. *Escritos de la facultad. Universidad de Palermo*, 1(12).
- Straus, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Contus.
- Taylor, S.T. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1989). *Educación "en" y "para" la creatividad*. Barcelona: Humanitas.
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-340.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius*. California: Stanford University Press.
- Tojar Hurtado, J. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Muralla.
- Tolliver, J. (1985). Creativity at university. *Gifted Education International*, 3, 32-35.
- Tomasello, M. (1999). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. New Jersey: Prentice Hall.
- Torrance, E.P., & Mayers, R.E. (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd, Mead.
- Torrance, E.P. (1975). *Creativity research in education*. En I.A. Taylor & J.W. Getzels (eds.). *Perspectives in creativity*. (pp. 278-296). Chicago: Alchive
- Torrance, E.P. (1997). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Tratado de Maastricht. (1992). Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentación>
- Valles, M. S. (2007). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos metodológicos*, 32.

## Bibliografía

- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vila, I. (2001). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En J. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (págs. 207-228). Barcelona: Graó.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad: comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Vinci, I. (Enero de 2010). Tensión entre cultura y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 93-111.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para la acción mediada*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Yepes, R., & Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Navarra: EUNSA.
- Zhang, L. (2006). Preferred teaching styles and modes of thinking among university students in mainland China. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 95-107.
- Zhang, L., & Huang, J. (2005). Preferences in teaching styles among Hong Kong and U.D university Students. *Personnality and individual differences*, 39, 1319-1331.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID  
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO  
Y EDUCACIÓN  
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

TESIS DOCTORAL

**LA CREATIVIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.  
ESTUDIO DE CASO  
VOLUMEN II**

Dña. Belén Poveda García-Noblejas  
DIRECTOR: Dr. D. Agustín de la Herrán Gascón

Madrid, 2014



ANEXOS



## Índice de anexos

Índice de anexos .....	443
Anexo 1. Cuestionario CACEU-2010 .....	445
Anexo 2. Boceto del guión para Entrevista y Grupo Focal .....	449
Anexo 3. Documentos de evaluación y valoración de expertos .....	453
Anexo 4. Evaluación del experto 2.....	459
Anexo 5. Evaluación del experto 1.....	465
Anexo 6. Evaluaciones de los expertos 3, 4, 5 y 6 .....	469
Anexo 7. Guión definitivo .....	485
Anexo 8. Pruebas Piloto .....	486
Anexo 9. Análisis de distribución de las variables: estudio de normalidad y análisis de fiabilidad ..	508
Anexo 10. Grupos Focales.....	516
Anexo 11. Entrevista de Contraste .....	622
Anexo 12. Evaluación del proceso analítico y fundamentación empírica.....	630
Anexo 13. Validación comunicativa: Validación del esquema de categorías de todos los participantes .	632
Anexo 14. Auditoría del análisis cualitativo.....	641
Anexo 15. Carta a los directivos de cada área .....	642
Anexo 16. Carta a los profesores universitarios .....	643
Anexo 17. Carta de petición de participación.....	644
Anexo 18. Análisis descriptivo: Diferencias no significativas .....	645
Anexo 19. Solicitud y Aceptación del permiso de derechos de autor .....	662









## Anexo 1. Cuestionario CACEU-2010

JOAQUÍN PAREDES LABRA / AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

### ANEXO

#### CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA CACEU 2010

##### PRESENTACIÓN

Estimado/a profesor/a participante en el estudio:

Este cuestionario tiene como objetivos conocer cómo comprenden los profesores universitarios la creatividad aplicada a su enseñanza y facilitar su autoevaluación en contextos universitarios, desde sus conocimientos y percepciones previas.

Los ítemes serán respondidos siguiendo una escala de valoración entre 1 y 5 (1: En total desacuerdo; 2: Parcialmente en desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: Parcialmente de acuerdo; y 5: Totalmente de acuerdo). Alguno simplemente requiere que conteste SI o NO.

Le rogamos que responda con total sinceridad. La confidencialidad y anonimato de sus respuestas está garantizada.

Los resultados globales obtenidos en la investigación estarán a su disposición una vez finalizado el estudio y esperamos que sirvan para proponer mejoras en la formación inicial y continua de docentes universitarios sobre la temática de la creatividad.

Por favor, conteste a este breve cuestionario que no le llevará más de 12-15 minutos. Muchas gracias.

##### IDENTIFICACIÓN

1. Si Vd. va a participar en el curso presencial ofrecido en México sobre esta temática, nos será de utilidad que nos indique su email a continuación. Le garantizamos confidencialidad sobre su identidad.

2. Universidad:

3. Titulación en que doy clase (indique una en la que se encuentra trabajando más a gusto este curso):

4. Esa titulación pertenece a la rama de conocimiento de:

- ☐ Humanidades y Ciencias Sociales
- ☐ Matemáticas
- ☐ Ciencias Experimentales
- ☐ Medicina
- ☐ Ingeniería

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD CACEU-2010

5. ¿Tiene formación académica inicial de tipo pedagógico?

- ☐ NO  
☐ SI (Por favor especifique)

6. Sexo

- ☐ Masculino / Varón  
☐ Femenino / Mujer

7. Edad

- ☐ Menos de 20 años  
☐ 20-30 años  
☐ 31-40 años  
☐ 41-50 años  
☐ 51-60 años  
☐ 61 o más años

8. Experiencia docente en el nivel universitario

- ☐ 0-3 años  
☐ 4-10 años  
☐ 11-20 años  
☐ 21-30 años  
☐ 31 o más años

9. Experiencia docente en niveles educativos no universitarios

- ☐ Ninguna  
☐ 0-3 años  
☐ 4-10 años  
☐ 11-20 años  
☐ 21-30 años  
☐ 31 o más años

RASGOS DE LA AUTOEVALUACIÓN

CONCEPTUACIÓN

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	1	2	3	4	5
10. La creatividad está relacionada con el establecimiento de relaciones inusuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. La creatividad está relacionada con la flexibilidad del pensamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. La creatividad está relacionada con la madurez personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. La creatividad está relacionada con la percepción de diversos puntos de vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

JOAQUÍN PAREDES LABRA / AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

	1	2	3	4	5
14. Gano en creatividad con los años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Considero que mi propio desarrollo profesional y personal está relacionado con la innovación docente en mi aula y en mi centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Creo que soy una persona creativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## CONTEXTO

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	1	2	3	4	5
17. Considero que las condiciones de enseñanza de mi universidad favorecen el desarrollo de la creatividad de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Desarrollo la creatividad en la innovación educativa a nivel de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Desarrollo la creatividad en la innovación educativa en coordinación con el resto de docentes de otras materias de mi misma titulación o centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	1	2	3	4	5
20. Pienso que 'creatividad' y 'enseñanza' son dos ámbitos muy relacionados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. En mi materia la competencia creativa es fundamental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. La creatividad es una capacidad esencial para el futuro desempeño profesional de mis alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Considero que mi enseñanza favorece la autoindagación, el autoaprendizaje y la autoevaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Programo mis clases con flexibilidad, imaginando posibilidades imprevistas o deseadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. En mi programación didáctica / guía docente tengo incluida la creatividad como competencia u objetivo a alcanzar por los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. La complejidad de los temas que enseño permite desarrollos transdisciplinares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## FORMACIÓN INTEGRAL DE MIS ESTUDIANTES

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	1	2	3	4	5
27. Enseño a mis alumnos a pensar sobre sí mismos y a tomar conciencia del mundo que les rodea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Pretendo favorecer en mis alumnos una preparación que vaya más allá de que se sepan la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Fomento en mis alumnos su madurez personal potenciando su reflexión sobre lo que hacen en la vida y lo que pueden hacer profesionalmente con los temas que trabajamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD CACEU-2010

	1	2	3	4	5
30. Pretendo preparar a mis alumnos en su mejora personal, social y de la humanidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Mi enseñanza se orienta más al dominio de capacidades cognitivas (observar, sintetizar, relacionar, inferir...) que de contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Invito a mis estudiantes a dudar de lo que enseño y aprenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Una enseñanza activa que atienda a la creatividad permite al alumno llegar más lejos en su formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Para desarrollar aprendizajes formativos la responsabilidad compartida con mis estudiantes es muy relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## INTERACCIÓN DIDÁCTICA

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	1	2	3	4	5
32. Confío en las posibilidades de mejora de cada grupo y cada alumno y así se lo manifiesto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Para mí, la cordialidad y el buen clima de comunicación con mis estudiantes es muy relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Aprovecho las intervenciones creativas de mis alumnos para enriquecer las clases 35. Cuando observo un comportamiento creativo (en el aula, a través de actividades, en pruebas de examen, etc.) lo reconozco o lo refuerzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## METODOLOGÍA

Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	1	2	3	4	5
36. Considero que es positivo para la preparación de los alumnos proporcionarles espacios de autonomía, tanto presencial como no presencial, para la construcción de su conocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Considero que la enseñanza autoritaria perjudica la creatividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Desarrollo la comunicación didáctica desde técnicas de enseñanza variadas: exposiciones, interacción, cooperación, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Favorezco una creciente motivación del alumno por su conocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. En mi enseñanza los usos de tecnologías de la información y la comunicación que propongo promueven respuestas creativas de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Sé cómo evaluar la creatividad de mis alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La encuesta ha concluido.

¡Muchas gracias por su colaboración!

## Anexo 2. Boceto del guión para Entrevista y Grupo Focal

Basándonos en Tojar (2006) se realizó el siguiente guión de entrevista en profundidad:

1. Información que debe ser recogida antes de la Entrevista o el Grupo Focal:
  - a. Área de conocimiento.
  - b. Grado académico.
  - c. Líneas de investigación.
  - d. Especialidad en la que imparte docencia.
  - e. Años de experiencia docente a nivel universitario.
  - f. Años de experiencia docente en otros niveles educativos.
2. Otras cuestiones previas:
  - a. Grabar si se permite: en vídeo o audio.
  - b. Llevar distintivos (en el Grupo Focal) para que puedan distinguirse.
  - c. Indicar que las preguntas se refieren al grupo de profesores o al proyecto y que se le pregunta a él como más representativo (Grupo Focal).
  - d. Estar atento a si se responde varias preguntas en una, y si realiza comentarios en todos los puntos de referencia.
  - e. Krueger and Casey (2000, 107) añaden que es importante una buena introducción en la que se aporte:
    - i. La bienvenida.
    - ii. Una introducción del tema.
    - iii. Presentación de las reglas. (en el caso del Grupo Focal)
    - iv. Comienzo de preguntas.
3. **Bienvenida:** al informante (Entrevista) o a todos los integrantes del grupo (Grupo Focal), y agradecimiento por su participación.
4. **Introducción del tema:** Donde se aportará el objetivo de la investigación: *Conocer cómo entiende la creatividad el profesor del CUV que imparte docencia en las especialidades de Infantil y Primaria.*
5. **Presentación de reglas (Grupo Focal):**
  - a. Habéis sido invitados a participar en este grupo debido a que todos vosotros podéis aportar mucho acerca del objetivo de investigación que tengo entre

manos. Creo que además nos podemos enriquecer todos mucho con las aportaciones de cada uno.

- b. Como os hemos comentado antes, hablaremos sobre creatividad.
- c. No hay respuestas correctas ni incorrectas, pero si diferentes puntos de vista. Todas las opiniones son válidas. Esto es una conversación grupal, en la que queremos que os podáis expresar libremente.
- d. Esperamos que habléis de vuestras opiniones, no se pretende hacer una discusión de experiencias personales.
- e. Nos interesa, especialmente que cada uno aporte lo que piensa de la creatividad y que además, comparéis vuestro punto de vista con el de los demás y observéis las diferencias.
- f. No hay que pedir permiso para hablar, pero si se espera que nos escuchemos y que respetemos al otro mientras está hablando.

6. **Presentación e Identificación de los participantes.** (En el Grupo Focal se les dará un distintivo con su nombre, visible para todos). Pueden realizar una breve presentación, comentando cómo se llaman y su área de conocimiento.

Para llevar a cabo ambas técnicas, y siguiendo a Valles (2002, 111) tenemos preparados dobles guiones: uno de preguntas de investigación, que son de mayor rango; y otro de preguntas de entrevista (este segundo guión es más extenso y permite, en el caso de que la persona no aporte de forma natural las respuestas requeridas, dar una ayuda para que pueda profundizar en sus respuestas y abordar los temas y significados que nos interesan de cara al estudio.

Proponemos a continuación ambos guiones, a su vez, iremos enmarcando cada grupo de preguntas dentro de un marco según el tema a tratar:

## GUIÓN DE PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

### **Significado de creatividad**

- 1. ¿Qué es para ti la creatividad?
- 2. ¿Bajo tu punto de vista, qué significa ser una persona creativa?
- 3. ¿Qué disciplinas consideras que están más relacionadas con la creatividad?

### **La creatividad en la práctica educativa Universitaria.**

- 4. ¿Cómo comprendes la creatividad en tu práctica educativa?
- 5. ¿Qué puedes decir con respecto a la metodología de enseñanza y la creatividad?
- 6. ¿La planificación docente del profesor universitario se vincula con la creatividad?
- 7. ¿Se puede hablar de creatividad en la interacción profesor-alumno?

8. ¿Podríamos hablar en los mismo términos en la práctica educativa de un maestro de infantil o de primaria?
9. ¿Qué propuestas sugieres a nivel de la enseñanza universitaria/Infantil/Primaria?

**La creatividad en la formación del estudiante universitario.**

10. ¿Cómo evalúas la creatividad en la formación del estudiante de Magisterio? (fortalezas y debilidades)
11. ¿Qué propuestas harías desde la enseñanza universitaria para mejorar esa formación?

**Para finalizar:**

12. ¿Quisieras agregar algún otro comentario?

**GUIÓN DE PREGUNTAS ENTREVISTA Y GRUPO FOCAL.**

**Significado de creatividad**

1. ¿Qué es para ti la creatividad?
2. ¿Qué significa ser creativo?
3. ¿Cómo se vive la creatividad?
4. ¿Quién puede ser creativo? ¿Es exclusivo de unos pocos?
5. ¿Qué disciplinas consideras que están más relacionadas con la creatividad?

**La creatividad en la práctica educativa:** En tu **práctica** educativa como profesor universitario

6. ¿Cómo comprendes la creatividad?
7. ¿Podrías poner algún ejemplo de cómo eres creativo en el ejercicio de tu docencia como profesor universitario?
8. Como profesor universitario ¿Qué puedes decir con respecto a la **metodología** de enseñanza y la creatividad?
9. ¿Qué tareas o acciones así lo ejemplifican?
10. La **planificación** docente del profesor universitario ¿se vincula con la creatividad? ¿Cómo?
11. ¿Cómo **evaluarías la creatividad en la planificación** docente de los estudiantes de Educación Infantil y/o Primaria?
12. En la **interacción profesor-alumno** ¿Se puede hablar de creatividad? ¿Cómo la significas y vives en tu propia relación con tus estudiantes? y a la vez ¿cómo piensas que los estudiantes de Educación Infantil y Primaria la viven?
13. ¿Consideras que estos aspectos se pueden interpretar del mismo modo para un **maestro de Infantil o Primaria**? (En cuanto a lo que hemos hablado de práctica educativa)
14. En cuanto a tu trabajo diario como profesor del Centro Universitario Villanueva ¿Qué **propuestas** sugieres?

15. Y ¿Qué propuestas harías en cuanto al trabajo diario del profesor de Infantil y Primaria?

En cuanto a los estudiantes universitarios de Educación Infantil y/o Primaria

16. ¿Cómo crees que **vive la creatividad** el estudiante de Educación Infantil y/o Educación Primaria?
17. ¿Qué **acciones** consideras que son **ejemplo** de creatividad en los estudiantes de Educación Infantil y Primaria?

**La creatividad en la formación del estudiante: Educación Superior**

18. ¿Cómo **evalúas** la creatividad en la formación del estudiante de Magisterio? (fortalezas y debilidades)
19. Entonces ¿Qué **propuestas** harías desde la enseñanza universitaria para mejorar esa **formación**?
20. ¿Qué **recomendaciones** harías en la formación de los alumnos de esta casa de estudios?

**Para finalizar**

21. ¿Quieres agregar algún otro comentario?



### Anexo 3. Documentos de evaluación y valoración de expertos

#### CARTA ENVIADA A LOS EXPERTOS



**Belén Poveda García-Noblejas**  
Estudiante del Doctorado  
Programa: Creatividad Aplicada  
Facultad de Formación del Profesorado  
Universidad Autónoma de Madrid  
E-mail: [bpoveda@villanueva.edu](mailto:bpoveda@villanueva.edu)

Estimado/a:

Me dirijo a usted, en virtud de su conocimiento y experticia en el área de creatividad/metodología de investigación y como profesor universitario a efectos de la validación del presente guión, con la cual se busca desarrollar un instrumento, que consiste en un guión para realizar una Entrevista y un Grupo Focal.

Esta investigación se realiza en la Universidad Autónoma de Madrid, tutorizada por el Profesor Agustín de la Herrán Gascón. En gran medida este trabajo de investigación depende de su opinión de experto hacia los temas y preguntas elaborados para el guión a ser utilizado en una entrevista en profundidad y un grupo focal, para poder continuar con la validación estadística del estudio. Por lo cual nos interesaría conocer su respuesta antes del lunes 27 de julio de 2010.

El trabajo de investigación busca los siguientes objetivos:

*Objetivo General:* Conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa.

*Objetivos específicos:* (1) Explorar el significado de creatividad del profesor. (2) Conocer la incidencia de la creatividad en su actividad docente y formativa. (3) Estudiar de forma crítica la coherencia entre el conocimiento que los profesores universitarios tienen de la creatividad y su práctica educativa.

En caso de querer prestar su colaboración, adjuntos se envían el guión, el cual será utilizado para la Entrevista a Profundidad y para el Grupo Focal, y el test de evaluación, que consta de tres partes.

Tanto la Entrevista en profundidad como el Grupo Focal son dos técnicas de investigación cualitativa. La primera, la Entrevista en Profundidad podemos entenderla, como señala Tojar (2006, p. 248) como “una conversación cara a cara, que no es superficial, sino que con ella se pretende ahondar en temas relevantes, por lo que el modo de interrogar ha de ser exhaustivo”. Se caracteriza por:

- El entrevistado es el protagonista, porque se supone que el entrevistado es el experto.
- La persona que entrevista debe contener sus opiniones y transmitir seguridad y confidencialidad.
- Es importante ayudar y procurar que el entrevistado profundice en los temas que trata o en la comunicación que se establece.
- Es abierta, no directiva. Para evitar que se altere el flujo del relato del entrevistado que con sus opiniones y ejemplos debe ilustrar los significados de sus percepciones sobre el fenómeno de interés. Es importante tener un guión previo.
- Es flexible y dinámica, esto se entiende desde el punto de vista de una narración conversacional creada de manera conjunta por los participantes (entrevistador y entrevistado)
- Es persistente, que se entiende en la propia sesión y por el número de sesiones sucesivas. No conviene desaprovechar ninguna ocasión durante la sesión ya que si el entrevistado apunta hacia un nuevo tema que puede ser relevante, hay que estar atento y recordárselo para que nos ofrezca más información.
- Puede realizarse de forma individual o grupal. La entrevista en profundidad se realiza casi siempre de modo individual
- El ambiente ha de ser distendido, procurando que no se convierta en un interrogatorio. El entrevistado debe sentirse cómodo.

Con respecto al Grupo Focal habría que considerar que se trata de una entrevista múltiple en la que las preguntas son presentadas de forma abierta al grupo en su conjunto y se estimula a los participantes a intercambiar ideas con los otros miembros. La relevancia de esta técnica está centrada en la comunicación entre los entrevistados. Como destaca Petracci (2007, p. 77), es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no sólo en el sentido de examinar lo que la gente piensa sino también cómo y por qué piensa como piensa.

De antemano le agradezco su atención. A continuación encontrará los documentos que se han de cumplimentar si acepta la colaboración en el proceso de validación.

## EVALUACIÓN DE EXPERTOS:

### Parte I.

A continuación se le presentaran 3 cuadros. Cada uno comprende un formato de evaluación y observaciones para cada una de las partes del instrumento. Se agradece que al no cumplir con uno de los criterios señalados señale en las Observaciones su sugerencia para poder corregir el instrumento. Una vez más, muchas gracias por su atención y colaboración.

<b>Tema 1: Significado de creatividad</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía adecuada?		

Observaciones:

<b>Tema 2: La creatividad en la Práctica Educativa</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía adecuada?		

Observaciones:

<b>Tema 3: La creatividad en la formación del estudiante de educación superior.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía adecuada?		

Observaciones:

**Parte II.**

Una vez leído y analizado el guión, seleccione una alternativa de respuesta para cada pregunta, marcando una X en la casilla correspondiente. Escriba sus observaciones en los rectángulos dispuestos para ello.

1. ¿Considera usted pertinente el orden o secuencia de las preguntas?

☐ Si    ☐ No

Observaciones

2. ¿Opina usted que falta algún aspecto importante por indagar?

☐ Si    ☐ No

Observaciones

3. ¿Considera que las preguntas formuladas proporcionarán información veraz y confiable?

☐ En alto grado    ☐ En mediano grado    ☐ En bajo grado

Observaciones

4. ¿Cuál es su opinión general sobre el instrumento en cuanto al objetivo de investigación a lograr?

☐ Muy buena    ☐ Buena    ☐ Regular    ☐ Deficiente    ☐ Muy deficiente

5. Otras observaciones y sugerencias:

*Muchas gracias por su colaboración*

**Parte III.** (se adjunta a continuación)

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia					Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias
			Nada 1	2	3	4	Mucho 5	1 (-)	2	3	4(+)				
Significado de creatividad		¿Qué es para ti la creatividad?													
		¿Qué significa ser creativo?													
		¿Cómo se vive la creatividad?													
		¿Quién puede ser creativo? ¿Es exclusivo de unos pocos?													
La creatividad en la práctica educativa		¿Qué disciplinas consideras que están más relacionadas con la creatividad?													
	Significado	¿Cómo comprendes la creatividad?													
		Como profesor universitario ¿Qué puedes decir con respecto a la <b>metodología</b> de enseñanza y la creatividad?													
	Metodología	¿Qué tareas o acciones así lo ejemplifican?													
		¿Podrías poner algún ejemplo de cómo eres creativo en el ejercicio de tu docencia como profesor universitario?													
	Planificación docente	La <b>planificación</b> docente del profesor universitario ¿se vincula con la creatividad? ¿Cómo?													
	Evaluación	¿Cómo evaluarías la <b>creatividad en la planificación</b> docente de los estudiantes de Educación Infantil y/o Primaria?													
	Interacción Profesor-Alumno	¿Se puede hablar de creatividad?													
		¿Cómo la significas y vives en tu propia relación con tus estudiantes?													

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia					Importancia				Acceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias	
			Nada	1	2	3	4	Muchísimo	1 (-)	2	3	4 (+)				
La creatividad en la práctica educativa		¿Cómo crees que vive la creatividad el estudiante de Educación Infantil y/o Educación Primaria?														
		¿Qué acciones consideras que son ejemplo de creatividad en los estudiantes de Educación Infantil y Primaria?														
La creatividad en la formación del estudiante: Educación Superior		¿Cómo evalúas la creatividad en la formación del estudiante de Magisterio? (fortalezas y debilidades)														
		¿Qué propuestas harías desde la enseñanza universitaria para mejorar esa formación?														
		¿Qué recomendaciones harías en la formación de los alumnos de esta casa de estudios?														
Sugerencias y Observaciones generales																

## Anexo 4. Evaluación del experto 2

**La valoración fue realizada por una experta en investigación cualitativa. Sus sugerencias se marcan en rojo:**



**Belén Poveda García-Noblejas**  
Estudiante del Doctorado.  
Programa: Creatividad Aplicada.  
Facultad de Formación del Profesorado  
Universidad Autónoma de Madrid  
E-mail: bpoveda@villanueva.edu

Estimado/a: C.C

Me dirijo a usted, en virtud de su conocimiento y experticia en el área de creatividad/metodología de investigación y como profesor universitario a efectos de la validación del presente guión, con la cual se busca desarrollar un instrumento, que consiste en un guión para realizar una Entrevista y un Grupo Focal.

Esta investigación se realiza en la Universidad Autónoma de Madrid, tutorizada por el Profesor Agustín de la Herrán Gascón. En gran medida este trabajo de investigación depende de su opinión de experto hacia los temas y preguntas elaborados para el guión a ser utilizado en una entrevista en profundidad y un grupo focal, para poder continuar con la validación estadística del estudio. Por lo cual nos interesaría conocer su respuesta antes del lunes 27 de julio de 2010.

El trabajo de investigación busca los siguientes objetivos:

*Objetivo General:* Conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa.

*Objetivos específicos:* (1) Explorar el significado de creatividad del profesor. (2) Conocer la incidencia de la creatividad en su actividad docente y formativa. (3) Estudiar de forma crítica la coherencia entre el conocimiento que los profesores universitarios tienen de la creatividad y su práctica educativa.

En caso de querer prestar su colaboración, adjuntos se envían el guión, el cual será utilizado para la Entrevista a Profundidad y para el Grupo Focal, y el test de evaluación, que consta de tres partes

Tanto la Entrevista en profundidad como el Grupo Focal son dos técnicas de investigación cualitativa. La primera, la Entrevista en Profundidad podemos entenderla, como señala Tojar (2006, p. 248) como “una conversación cara a cara, que no es superficial, sino que con ella se pretende ahondar en temas relevantes, por lo que el modo de interrogar ha de ser exhaustivo”. Se caracteriza por:

- El entrevistado es el protagonista, porque se supone que el entrevistado es el experto.
- La persona que entrevista debe contener sus opiniones y transmitir seguridad y confidencialidad.
- Es importante ayudar y procurar que el entrevistado profundice en los temas que trata o en la comunicación que se establece.
- Es abierta, no directiva. Para evitar que se altere el flujo del relato del entrevistado que con sus opiniones y ejemplos debe ilustrar los significados de sus percepciones sobre el fenómeno de interés. Es importante tener un guión previo.
- Es flexible y dinámica, esto se entiende desde el punto de vista de una narración conversacional creada de manera conjunta por los participantes (entrevistador y entrevistado)
- Es persistente, que se entiende en la propia sesión y por el número de sesiones sucesivas. No conviene desaprovechar ninguna ocasión durante la sesión ya que si el entrevistado apunta hacia un nuevo tema que puede ser relevante, hay que estar atento y recordárselo para que nos ofrezca más información.
- Puede realizarse de forma individual o grupal. La entrevista en profundidad se realiza casi siempre de modo individual
- El ambiente ha de ser distendido, procurando que no se convierta en un interrogatorio. El entrevistado debe sentirse cómodo.

Con respecto al Grupo Focal habría que considerar que se trata de una entrevista múltiple en la que las preguntas son presentadas de forma abierta al grupo en su conjunto y se estimula a los participantes a intercambiar ideas con los otros miembros. La relevancia de esta técnica está centrada en la comunicación entre los entrevistados. Como destaca Petracci (2007, 77), es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no sólo en el sentido de examinar lo que la gente piensa sino también cómo y por qué piensa como piensa.

De antemano le agradezco su atención. A continuación encontrará los documentos que se han de cumplimentar si acepta la colaboración en el proceso de validación.



## EVALUACIÓN DE EXPERTOS: (Experto 2: C.C)

### Parte I.

A continuación se le presentaran 3 cuadros. Cada uno comprende un formato de evaluación y observaciones para cada una de las partes del instrumento. Se agradece que al no cumplir con uno de los criterios señalados señale en las Observaciones su sugerencia para poder corregir el instrumento. Una vez más, muchas gracias por su atención y colaboración.

<b>Tema 1: Significado de creatividad</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Los ítems están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía corregida?		

Observaciones: En este caso son preguntas no ítems, modificalo. Sustituye corregida por adecuada.

<b>Tema 2: La creatividad en la Práctica Educativa</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Los ítems están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía corregida?		

Observaciones: Realiza las mismas modificaciones

<b>Tema 3: La creatividad en la formación del estudiante de educación superior.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Los ítems están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía corregida?		

Observaciones: realiza las mismas modificaciones

**Parte II.**

Una vez leído y analizado el guión, seleccione una alternativa de respuesta para cada pregunta, marcando una X en la casilla correspondiente. Escriba sus observaciones en los rectángulos dispuestos para ello.

1. ¿Considera usted pertinente el orden o secuencia de las preguntas?

☐ Si ☐ No

Observaciones

2. ¿Opina usted que falta algún aspecto importante por indagar?

☐ Si ☐ No

Observaciones

3. ¿Considera que las preguntas formuladas proporcionarán información veraz y confiable?

☐ En alto grado ☐ En mediano grado ☐ En bajo grado

Observaciones

4. ¿Cuál es su opinión general sobre el instrumento en cuanto al objetivo de investigación a lograr?

☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Regular ☐ Deficiente ☐ Muy deficiente

5. Otras observaciones y sugerencias: **Este apartado es correcto tal como está.**

*Muchas gracias por su colaboración*

***Continuación de la Evaluación de Expertos (Parte III)*** (se adjunta a continuación)

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia					Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias	
			Nada				Mucho	1 (-)	2	3	4(+)					
				1	2	3										4
Significado de creatividad		¿Qué es para ti la creatividad?														
		¿Qué significa ser creativo?														
		¿Cómo se vive la creatividad?														
		¿Quién puede ser creativo? ¿Es exclusivo de unos pocos?														
		¿Qué disciplinas consideras que están más relacionadas con la creatividad?														
La creatividad en la práctica educativa		¿Cómo comprendes la creatividad?														1. En lugar de “en tu práctica educativa que es igual al tema coloca “significado” como subtema y dejas sólo la pregunta ¿Cómo comprendes la creatividad en tu práctica educativa? 2. Respecto a la pregunta “¿Podrías poner un ejemplo...?” corresponde más a la metodología. Muévela o suprimela, quizá se responde con “¿Qué tareas o acciones así lo ejemplifican?”
	En tu práctica educativa	¿Podrías poner algún ejemplo de cómo eres creativo en el ejercicio de tu docencia como profesor universitario?														
	Metodología	Como profesor universitario ¿Qué puedes decir con respecto a la metodología de enseñanza y la creatividad?														
		¿Qué tareas o acciones así lo ejemplifican?														
	Planificación docente	La <b>planificación</b> docente del profesor universitario ¿se vincula con la creatividad? ¿Cómo?														
	Evaluación	¿Cómo <b>evaluarías la creatividad en la planificación</b> docente de los estudiantes de Educación Infantil y/o Primaria?														
	Interacción Profesor-Alumno	¿Se puede hablar de creatividad?														
		¿Cómo la significas y vives en tu propia relación con tus estudiantes?														

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia					Importancia				Acceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias	
			Nada	2	3	4	Mucho	1 (-)	2	3	4 (+)					
La creatividad en la práctica educativa		¿Cómo crees que <b>vive la creatividad</b> el estudiante de Educación Infantil y/o Educación Primaria?														
		¿Qué <b>acciones</b> consideras que son <b>ejemplo</b> de creatividad en los estudiantes de Educación Infantil y Primaria?														
La creatividad en la formación del estudiante: Educación Superior		¿Cómo <b>evalúas</b> la creatividad en la formación del estudiante de Magisterio? (fortalezas y debilidades)														
		¿Qué <b>propuestas</b> harías desde la enseñanza universitaria para mejorar esa <b>formación</b> ?														
		¿Qué <b>recomendaciones</b> harías en la formación de los alumnos de esta casa de estudios?														
Sugerencias y Observaciones generales																
<p>En esta última parte de la formación quizá sería interesante centrarse a nivel general en aspectos formativos, no sólo del alumno, sino también del profesor. Lo dejaría más abierto.</p>																

## Anexo 5. Evaluación del experto 1

*Profesor universitario, experto en temas de creatividad, en métodos de investigación y director de esta tesis doctoral: A.H.*

### Parte I.

A continuación se le presentaran 3 cuadros. Cada uno comprende un formato de evaluación y observaciones para cada una de las partes del instrumento. Se agradece que al no cumplir con uno de los criterios señalados señale en las Observaciones su sugerencia para poder corregir el instrumento. Una vez más, muchas gracias por su atención y colaboración.

<b>Tema 1: Significado de creatividad</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía adecuada?		

Observaciones:

<b>Tema 2: La creatividad en la Práctica Educativa</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía adecuada?		

Observaciones:

<b>Tema 3: La creatividad en la formación del estudiante de educación superior.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía adecuada?		

Observaciones:

**Parte II.**

Una vez leído y analizado el guión, seleccione una alternativa de respuesta para cada pregunta, marcando una X en la casilla correspondiente. Escriba sus observaciones en los rectángulos dispuestos para ello.

1. ¿Considera usted pertinente el orden o secuencia de las preguntas?

☐ Si ☐ No

Observaciones

2. ¿Opina usted que falta algún aspecto importante por indagar?

☐ Si ☐ No

Observaciones

3. ¿Considera que las preguntas formuladas proporcionarán información veraz y confiable?

☐ En alto grado ☐ En mediano grado ☐ En bajo grado

Observaciones

4. ¿Cuál es su opinión general sobre el instrumento en cuanto al objetivo de investigación a lograr?

☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Regular ☐ Deficiente ☐ Muy deficiente

5. Otras observaciones y sugerencias:

*Muchas gracias por su colaboración*

***Continuación evaluación de expertos (parte III)***

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia					Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias
			Nada				Mucho	1 (-)	2	3	4(+)				
			1	2	3	4	5								
Significado de creatividad		¿Qué es para ti la creatividad?					x				x				
		¿Qué significa ser creativo?					x				x				
		¿Cómo se vive la creatividad?													
		¿Quién puede ser creativo? ¿Es exclusivo de unos pocos?		x						x				x	
		¿Qué disciplinas consideras que están más relacionadas con la creatividad?						x			x				
La creatividad en la práctica educativa	Significado	¿Cómo comprendes la creatividad?					x								Concretar: cómo comprendes la creatividad en su práctica educativa
	Metodología	Como profesor universitario ¿Qué puedes decir con respecto a la <b>metodología</b> de enseñanza y la creatividad?					x				x			x	¿Crees que existe una metodología concreta para la creatividad?
		¿Qué tareas o acciones así lo ejemplifican?												x	Preguntar sólo en casos necesarios, cuando no aportan esta información
		¿Podrías poner algún ejemplo de cómo eres creativo en el ejercicio de tu docencia como profesor universitario?												x	Idem
	Planificación docente	La <b>planificación</b> docente del profesor universitario ¿se vincula con la creatividad? ¿Cómo?					x			x			x	¿Incluye la creatividad en su planificación docente, en las guías docentes, en las competencias, en los objetivos? (proponer que ponga un ejemplo)	
	Evaluación	¿Cómo <b>evaluarías la creatividad en la planificación</b> docente de los estudiantes de Educación Infantil y/o Primaria?											x	¿Crees que hay unos métodos concretos para evaluar la creatividad? ¿Hay alguna forma de evaluarla a través del trabajo diario del alumnos? (Preguntar si se le ocurre alguna forma)	
	Interacción Profesor-Alumno	¿Se puede hablar de creatividad?					x				x				
		¿Cómo la significas y vives en tu propia relación con tus estudiantes?												x	

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia						Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias		
			Nada					Mucho		1 (-)	2	3					4 (+)	
			1	2	3	4	5											
La creatividad en la práctica		¿Cómo crees que <b>vive la creatividad</b> el estudiante de Educación Infantil y/o Educación Primaria?														x		
		¿Qué <b>acciones</b> consideras que son <b>ejemplo</b> de creatividad en los estudiantes de Educación Infantil y Primaria?															x	Añadir otra referente a: ¿Es transferible lo que usted planifica a la programación del maestro de Infantil/Primaria?
	Educación Superior	La creatividad en la formación del estudiante:	¿Cómo <b>evalúas</b> la creatividad en la formación del estudiante de Magisterio? (fortalezas y debilidades)						x						x			Eliminar “fortalezas y debilidades”
			¿Qué <b>propuestas</b> harías desde la enseñanza universitaria para mejorar esa <b>formación</b> ?						x						x			
		¿Qué <b>recomendaciones</b> harías en la formación de los alumnos de esta casa de estudios?															x	
<b>Sugerencias y Observaciones generales</b>																		
<p>En general es excesivamente larga. Es preciso acortarla y si acaso tener algunas preguntas en la “recámara” para recurrir a ellas en caso de necesitar una mayor profundidad en las respuestas.</p> <p>Es conveniente redactar la entrevista tratando de usted al entrevistado.</p> <p>Tener en cuenta que al realizar el Grupo Focal las preguntas deben realizarse en plural y tratando también a los entrevistados de usted.</p>																		



## Anexo 6. Evaluaciones de los expertos 3, 4, 5 y 6

### EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DEL EXPERTO 3: J.B.

*Profesor universitario. Experto en temas de creatividad y en Métodos de Investigación.*

#### Parte I.

A continuación se le presentaran 3 cuadros. Cada uno comprende un formato de evaluación y observaciones para cada una de las partes del instrumento. Se agradece que al no cumplir con uno de los criterios señalados señale en las Observaciones su sugerencia para poder corregir el instrumento. Una vez más, muchas gracias por su atención y colaboración.

<b>Tema 1: Significado de creatividad</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?		
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía adecuada?		

Observaciones: Creo que un problema podría estar en la extensión de las respuestas (en realidad, esto no es exclusivo de esta parte). Al quedar así, sin espacio para las respuestas el que contesta no tiene por qué saber cómo limitar su respuesta. Por otro lado, no creo que esas preguntas puedan decir nada sobre el constructo mismo, pues incluyen la misma palabra.

<b>Tema 2: La creatividad en la Práctica Educativa</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	X	
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía adecuada?	X	

Observaciones: Los mismos comentarios que en el caso anterior.

<b>Tema 3: La creatividad en la formación del estudiante de educación superior.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	X	
¿Las preguntas corresponden al constructo?		
¿Gramática y Ortografía adecuada?	X	

Observaciones:

**Parte II.**

Una vez leído y analizado el guión, seleccione una alternativa de respuesta para cada pregunta, marcando una X en la casilla correspondiente. Escriba sus observaciones en los rectángulos dispuestos para ello.

1. ¿Considera usted pertinente el orden o secuencia de las preguntas?

☒ Si ☐ No

Observaciones: Creo que es lógico ir de lo general a la aplicación particular. No obstante, no creo que, en cualquier caso, fuese a tener mucha importancia.

2. ¿Opina usted que falta algún aspecto importante por indagar?

☒ Si ☐ No

Observaciones:

3. ¿Considera que las preguntas formuladas proporcionarán información veraz y confiable?

☒ En alto grado ☐ En mediano grado ☐ En bajo grado

Observaciones

4. ¿Cuál es su opinión general sobre el instrumento en cuanto al objetivo de investigación a lograr?

☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Regular ☐ Deficiente ☐ Muy deficiente

5. Otras observaciones y sugerencias:

*Muchas gracias por su colaboración*

**Continuación de la evaluación de expertos. Parte III**

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia					Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias
			Nada	2	3	4	Mucho	1 (-)	2	3	4(+)				
			1				5								
Significado de creatividad		¿Qué es para ti la creatividad?				X				X					No soy capaz de aceptar, modificar o rechazar estas preguntas. No podría juzgarlas con un mínimo de conocimiento y objetividad.
		¿Qué significa ser creativo?					X				X				
		¿Cómo se vive la creatividad?			X					X					
		¿Quién puede ser creativo? ¿Es exclusivo de unos pocos?					X				X				
		¿Qué disciplinas consideras que están más relacionadas con la creatividad?					X				X				
La creatividad en la práctica educativa	Significado	¿Cómo comprendes la creatividad?					X				X				
		Como profesor universitario ¿Qué puedes decir con respecto a la <b>metodología</b> de enseñanza y la creatividad?					X				X				
	Metodología	¿Qué tareas o acciones así lo ejemplifican?					X				X				
		¿Podrías poner algún ejemplo de cómo eres creativo en el ejercicio de tu docencia como profesor universitario?					X				X				
	Planificación docente	La <b>planificación</b> docente del profesor universitario ¿se vincula con la creatividad? ¿Cómo?					X				X				
	Evaluación	¿Cómo <b>evaluarías la creatividad en la planificación</b> docente de los estudiantes de Educación Infantil y/o Primaria?					X				X				
	Interacción Profesor-Alumno	¿Se puede hablar de creatividad?			X					X					
		¿Cómo la significas y vives en tu propia relación con tus estudiantes?		X							X				

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia						Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias		
			Nada				Mucho			1 (-)	2	3	4(+)					
			1	2	3	4	5											
La creatividad en la práctica educativa		¿Cómo crees que <b>vive la creatividad</b> el estudiante de Educación Infantil y/o Educación Primaria?				X						X						
		¿Qué <b>acciones</b> consideras que son <b>ejemplo</b> de creatividad en los estudiantes de Educación Infantil y Primaria?					X					X						
La creatividad en la formación del estudiante: Educación Superior		¿Cómo <b>evalúas</b> la creatividad en la formación del estudiante de Magisterio? (fortalezas y debilidades)					X					X						
		¿Qué <b>propuestas</b> harías desde la enseñanza universitaria para mejorar esa <b>formación</b> ?					X					X						
		¿Qué <b>recomendaciones</b> harías en la formación de los alumnos de esta casa de estudios?					X					X						
Sugerencias y Observaciones generales																		

**EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DEL EXPERTO 4: C.M.**

*Profesora universitaria y experta en temas de creatividad*

**Parte I.**

A continuación se le presentaran 3 cuadros. Cada uno comprende un formato de evaluación y observaciones para cada una de las partes del instrumento. Se agradece que al no cumplir con uno de los criterios señalados señale en las Observaciones su sugerencia para poder corregir el instrumento. Una vez más, muchas gracias por su atención y colaboración.

<b>Tema 2: La creatividad en la Práctica Educativa</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	X	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	X	
¿Gramática y Ortografía adecuada?	X	

Observaciones:

<b>Tema 1: Significado de creatividad</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	X	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	X	
¿Gramática y Ortografía adecuada?	X	

Observaciones:

<b>Tema 3: La creatividad en la formación del estudiante de educación superior.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	X	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	X	
¿Gramática y Ortografía adecuada?	X	

Observaciones:

**Parte II.**

Una vez leído y analizado el guión, seleccione una alternativa de respuesta para cada pregunta, marcando una X en la casilla correspondiente. Escriba sus observaciones en los rectángulos dispuestos para ello.

1. ¿Considera usted pertinente el orden o secuencia de las preguntas?

☒ Si ☐ No

Observaciones

2. ¿Opina usted que falta algún aspecto importante por indagar?

☐ Si ☒ No

Observaciones

3. ¿Considera que las preguntas formuladas proporcionarán información veraz y confiable?

☒ En alto grado ☐ En mediano grado ☐ En bajo grado

Observaciones

4. ¿Cuál es su opinión general sobre el instrumento en cuanto al objetivo de investigación a lograr?

☒ Muy buena ☐ Buena ☐ Regular ☐ Deficiente ☐ Muy deficiente

5. Otras observaciones y sugerencias:

Lo más destacado es, sin duda, que conduce al entrevistado a clarificar su concepto de creatividad, por lo que, hasta el final, éste deberá seguir replanteándose el fondo de lo tratado en la entrevista. Por tanto, será de utilidad tanto al entrevistador como al entrevistado.

*Muchas gracias por su colaboración*

**Continuación de la evaluación de expertos. Parte III**

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia							Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias	
			Nada					Mucho		1 (-)	2	3	4(+)					
			1	2	3	4	5											
Significado de creatividad		¿Qué es para ti la creatividad?						x					x	x				
		¿Qué significa ser creativo?						x					x	x				
		¿Cómo se vive la creatividad?						x					x	x				
		¿Quién puede ser creativo? ¿Es exclusivo de unos pocos?						x					x	x				
		¿Qué disciplinas consideras que están más relacionadas con la creatividad?						x					x	x				
La creatividad en la práctica educativa	Significado	¿Cómo comprendes la creatividad?					x					x					Casi repetida. ¿No es análogo a qué es la creatividad?	
	Metodología	Como profesor universitario ¿Qué puedes decir con respecto a la <b>metodología</b> de enseñanza y la creatividad?											x	x				
		¿Qué tareas o acciones así lo ejemplifican?												x	x			
		¿Podrías poner algún ejemplo de cómo eres creativo en el ejercicio de tu docencia como profesor universitario?													x	x		
		La <b>planificación</b> docente del profesor universitario ¿se vincula con la creatividad? ¿Cómo?												x	x			
	Evaluación	¿Cómo <b>evaluarías la creatividad en la planificación</b> docente de los estudiantes de Educación Infantil y/o Primaria?													x	x		
	Interacción Profesor-Alumno	¿Se puede hablar de creatividad?															Concretar la redacción: a qué contexto se refiere?	
		¿Cómo la significas y vives en tu propia relación con tus estudiantes?													x	x		

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia						Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias	
			Nada					Mucho	1 (-)	2	3	4(++)					
			1	2	3	4	5										
La creatividad en la práctica educativa		¿Cómo crees que vive la <b>creatividad</b> el estudiante de Educación Infantil y/o Educación Primaria?						x					x				
		¿Qué <b>acciones</b> consideras que son <b>ejemplo</b> de creatividad en los estudiantes de Educación Infantil y Primaria?						x					x				
La creatividad en la formación del estudiante: Educación Superior		¿Cómo <b>evalúas</b> la creatividad en la formación del estudiante de Magisterio? (fortalezas y debilidades)						x					x				
		¿Qué <b>propuestas</b> harías desde la enseñanza universitaria para mejorar esa <b>formación</b> ?						x					x				
		¿Qué <b>recomendaciones</b> harías en la formación de los alumnos de esta casa de estudios?												x			Redacción confusa ¿se refiere a mi Universidad con la expresión "casa"?
<b>Sugerencias y Observaciones generales</b>																	
En el apartado de la formación no lo ceñiría exclusivamente a la del alumno, sino también a la del docente.																	



**EVALUACIÓN DE EXPERTOS: (Experto 5)**

*Profesora universitaria y experta en temas de creatividad: L.C.*

**Parte I.**

A continuación se le presentaran 3 cuadros. Cada uno comprende un formato de evaluación y observaciones para cada una de las partes del instrumento. Se agradece que al no cumplir con uno de los criterios señalados señale en las Observaciones su sugerencia para poder corregir el instrumento. Una vez más, muchas gracias por su atención y colaboración.

<b>Tema 1: Significado de creatividad</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	X	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	X	
¿Gramática y Ortografía adecuada?	X	

Observaciones: Como punto de partida no considero el término “creatividad” apropiado para referirse al desarrollo y educación de la imaginación del individuo ni tampoco al acto de producir obras. Considero que dicho vocablo se ha desgastado especialmente con la proliferación del uso arbitrario que se le da en todos los sectores, es demasiado abstracto y existen modos más precisos de abordar el tema.

<b>Tema 2: La creatividad en la Práctica Educativa</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	x	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	x	
¿Gramática y Ortografía adecuada?	x	

Observaciones:

<b>Tema 3: La creatividad en la formación del estudiante de educación superior.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	x	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	x	
¿Gramática y Ortografía adecuada?	x	

Observaciones:

**Parte II.**

Una vez leído y analizado el guión, seleccione una alternativa de respuesta para cada pregunta, marcando una X en la casilla correspondiente. Escriba sus observaciones en los rectángulos dispuestos para ello.

1. ¿Considera usted pertinente el orden o secuencia de las preguntas?

☒ Si ☐ No

Observaciones

2. ¿Opina usted que falta algún aspecto importante por indagar?

☒ Si ☐ No

Observaciones: Considero oportuno abrir un bloque de debate sobre qué aspectos de los planes de estudios (materias en las que se profundiza mucho, poco o nada) puede ser determinante para que se desarrolle o se atrofie la “Creatividad”.

3. ¿Considera que las preguntas formuladas proporcionarán información veraz y confiable?

☒ En alto grado ☐ En mediano grado ☐ En bajo grado

Observaciones

4. ¿Cuál es su opinión general sobre el instrumento en cuanto al objetivo de investigación a lograr?

☐ Muy buena ☒ Buena ☐ Regular ☐ Deficiente ☐ Muy deficiente

5. Otras observaciones y sugerencias:

*Muchas gracias por su colaboración*

***Continuación evaluación de expertos (parte III)***

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia					Importancia					Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias
			Nada	1	2	3	4	Mucho	1 (-)	2	3	4(+)				
Significado de creatividad		¿Qué es para ti la creatividad?						x				x		x		
		¿Qué significa ser creativo?						x				x		x		
		¿Cómo se vive la creatividad?						x				x		x		
		¿Quién puede ser creativo? ¿Es exclusivo de unos pocos?						x				x		x		
		¿Qué disciplinas consideras que están más relacionadas con la creatividad?						x				x		x		
La creatividad en la práctica educativa	Significado	¿Cómo comprendes la creatividad?						x				x		x		
	Metodología	Como profesor universitario ¿Qué puedes decir con respecto a la <b>metodología</b> de enseñanza y la creatividad?						x				x		x		
		¿Qué tareas o acciones así lo ejemplifican?						x				x				
		¿Podrías poner a algún ejemplo de cómo eres creativo en el ejercicio de tu docencia como profesor universitario?						x				x		x		
	Planificación docente	La <b>planificación</b> docente del profesor universitario ¿se vincula con la creatividad? ¿Cómo?						x				x		x		
	Evaluación	¿Cómo evaluarías la creatividad en la <b>planificación</b> docente de los estudiantes de Educación Infantil y/o Primaria?						x				x		x		
	Interacción Profesor-Alumno	¿Se puede hablar de creatividad?						x				x		x		
		¿Cómo la significas y vives en tu propia relación con tus estudiantes?						x				x		x		

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia							Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias	
			Nada					Mucho		1 (-)	2	3	4(+)					
			1	2	3	4	5											
La creatividad en la práctica educativa		¿Cómo crees que <b>vive la creatividad</b> el estudiante de Educación Infantil y/o Educación Primaria?																
		¿Qué <b>acciones</b> consideras que son <b>ejemplo</b> de creatividad en los estudiantes de Educación Infantil y Primaria?																
La creatividad en la formación del estudiante: Educación Superior		¿Cómo <b>evalúas</b> la creatividad en la formación del estudiante de Magisterio? (fortalezas y debilidades)																
		¿Qué <b>propuestas</b> harías desde la enseñanza universitaria para mejorar esa <b>formación</b> ?																
		¿Qué <b>recomendaciones</b> harías en la formación de los alumnos de esta casa de estudios?																
Sugerencias y Observaciones generales																		
<p>En todos los planteamientos modificaría el término “creatividad” por otros menos abstractos y que si refieren al tema de un modo más claro. El instrumento empleado para el trabajo me parece muy adecuado y correctamente elaborado, mi desacuerdo es, exclusivamente, con el término empleado.</p>																		

**EVALUACIÓN DE EXPERTOS: (Experto 6)**

*Profesora universitaria y experta en temas de creatividad: E.S.*

**Parte I.**

A continuación se le presentaran 3 cuadros. Cada uno comprende un formato de evaluación y observaciones para cada una de las partes del instrumento. Se agradece que al no cumplir con uno de los criterios señalados señale en las Observaciones su sugerencia para poder corregir el instrumento. Una vez más, muchas gracias por su atención y colaboración.

<b>Tema 1: Significado de creatividad</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	X	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	X	
¿Gramática y Ortografía adecuada?	X	

Observaciones: Desde el arte el concepto de creatividad difiere bastante del que se puede tener desde otras disciplinas. Quizá, cuando se aborde este tema en una entrevista con una persona del ámbito artístico convendría preguntarle a qué denomina dicha persona “creatividad” y qué otras acepciones, como imaginación, fantasía... entre otras pueden ser homólogas o sin embargo cree que deben hacerse entre ellas una enorme distinción.

<b>Tema 2: La creatividad en la Práctica Educativa</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	x	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	x	
¿Gramática y Ortografía adecuada?	x	

Observaciones:

<b>Tema 3: La creatividad en la formación del estudiante de educación superior.</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
¿Las preguntas están claramente redactadas?	x	
¿Las preguntas corresponden al constructo?	x	
¿Gramática y Ortografía adecuada?	x	

Observaciones:

**Parte II.**

Una vez leído y analizado el guión, seleccione una alternativa de respuesta para cada pregunta, marcando una X en la casilla correspondiente. Escriba sus observaciones en los rectángulos dispuestos para ello.

1. ¿Considera usted pertinente el orden o secuencia de las preguntas?

☒ Si ☐ No

Observaciones

2. ¿Opina usted que falta algún aspecto importante por indagar?

☐ Si ☒ No

Observaciones

3. ¿Considera que las preguntas formuladas proporcionarán información veraz y confiable?

☒ En alto grado ☐ En mediano grado ☐ En bajo grado

Observaciones

4. ¿Cuál es su opinión general sobre el instrumento en cuanto al objetivo de investigación a lograr

☐ Muy buena ☒ Buena ☐ Regular ☐ Deficiente ☐ Muy deficiente

5. Otras observaciones y sugerencias:

*Muchas gracias por su colaboración*

***Continuación evaluación de expertos (parte III)***

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia					Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias	
			Nada 1	2	3	4	Mucho		1 (-)	2	3					4(+)
							5									
Significado de creatividad		¿Qué es para ti la creatividad?						x					x			
		¿Qué significa ser creativo?						x					x			
		¿Cómo se vive la creatividad?						x					x			
		¿Quién puede ser creativo? ¿Es exclusivo de unos pocos?						x					x			
		¿Qué disciplinas consideras que están más relacionadas con la creatividad?						x					x			
La creatividad en la práctica educativa	Significado	¿Cómo comprendes la creatividad?						x					x			
		Como profesor universitario ¿Qué puedes decir con respecto a la <b>metodología</b> de enseñanza y la creatividad?						x						x		
	Metodología	¿Qué tareas o acciones así lo ejemplifican?						x						x		
		¿Podrías poner algún ejemplo de cómo eres creativo en el ejercicio de tu docencia como profesor universitario?						x						x		
	Planificación docente	La <b>planificación</b> docente del profesor universitario ¿se vincula con la creatividad? ¿Cómo?						x						x		
	Evaluación	¿Cómo <b>evaluarías la creatividad en la planificación</b> docente de los estudiantes de Educación Infantil y/o Primaria?						x						x		
	Interacción Profesor-Alumno	¿Se puede hablar de creatividad?						x						x		
		¿Cómo la significas y vives en tu propia relación con tus estudiantes?						x						x		

Tema	Subtema	Pregunta	Grado de pertinencia					Importancia				Aceptar	Modificar	Rechazar	Observaciones y/o sugerencias		
			Nada					Mucho		1 (-)	2					3	4(+)
			1	2	3	4	5										
La creatividad en la práctica educativa		¿Cómo crees que vive la <b>creatividad</b> el estudiante de Educación Infantil y/o Educación Primaria?						x					x				
		¿Qué <b>acciones</b> consideras que son <b>ejemplo</b> de creatividad en los estudiantes de Educación Infantil y Primaria?						x					x				
	La creatividad en la formación del estudiante: Educación Superior		¿Cómo <b>evalúas</b> la creatividad en la formación del estudiante de Magisterio? (fortalezas y debilidades)						x					x			
		¿Qué <b>propuestas</b> harías desde la enseñanza universitaria para mejorar esa <b>formación</b> ?						x						x			
		¿Qué <b>recomendaciones</b> harías en la formación de los alumnos de esta casa de estudios?						x						x			
Sugerencias y Observaciones generales																	
Insisto en la necesidad de tener previsto en este guión una serie de preguntas que permitan a una persona del campo de las artes expresar de modo más concreto lo que entiende por creatividad. Considero que este término está siendo utilizado con excesiva banalidad y quizá convendría indagar a fondo sobre las aportaciones que otros conceptos pueden brindar relacionadas con este término y que no lo desgastan.																	



## Anexo 7. Guión definitivo

### *GUIÓN DE PREGUNTAS ENTREVISTA Y GRUPO FOCAL*

Nota: se lleva el mismo guión para ambas técnicas. La diferencia radica en que en la entrevista se cubren todos los temas y si se requiere se ahonda con preguntas concretas en todos ellos, y en los grupos focales se formulan los temas de modo más general y en función de cómo vayan saliendo se especifican ciertas preguntas que hayan quedado sin contestar.

#### **Significado de creatividad**

1. ¿Qué es para ti la creatividad?
2. ¿Quién puede ser creativo? ¿Es exclusivo de unos pocos?
3. ¿Qué disciplinas consideras que están más relacionadas con la creatividad?

#### **La creatividad en la práctica educativa:** En tu **práctica** educativa como profesor universitario

4. ¿Cómo comprendes la creatividad?
5. Como profesor universitario ¿Qué puedes decir con respecto a la **metodología** de enseñanza y la creatividad?
6. ¿Qué tareas o acciones así lo ejemplifican?
7. La **planificación** docente del profesor universitario ¿se vincula con la creatividad? ¿Cómo?
8. ¿Cómo **evaluarías la creatividad en la planificación** docente de los estudiantes de Educación Infantil y/o Primaria?
9. En la **interacción profesor-alumno** ¿Se puede hablar de creatividad? ¿Cómo la significas y vives en tu propia relación con tus estudiantes? y a la vez ¿cómo piensas que los estudiantes de Educación Infantil y Primaria la viven?
10. ¿Consideras que estos aspectos se pueden interpretar del mismo modo para un **maestro de Infantil o Primaria**? (En cuanto a lo que hemos hablado de práctica educativa)
11. En cuanto a tu trabajo diario como profesor del Centro Universitario Villanueva ¿Qué **propuestas** sugieres?

#### **La creatividad en la formación tanto del estudiante como del docente**

12. ¿Es adecuada la **formación** en cuanto a la creatividad tanto del estudiante como del docente?
13. ¿Qué **propuestas** harías desde la enseñanza universitaria para mejorar esa **formación**?

## Anexo 8. Pruebas Piloto

### Entrevista Piloto. Entrevista 1

Entrevista a Profundidad 1. Entrevista de Validación.

Abreviaturas: CPT=Concepto; PERS=Persona; MANIF=Manifestación; FACT.EMP=Factores que empobrecen; FACT.ENRQ=Factores que enriquecen; FyDU=Formación y docencia universitaria.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>B- ¿Qué es para ti o qué entiendes por creatividad?</b>	
E1- La creatividad es una cualidad personal. Rasgo que acompaña al modo de obrar de la persona. Tiene que ver con nuestro modo de ser. Puesto que cada persona es radicalmente nueva, su obrar tiene esa cualidad personal que es ser creativo. Ser novedoso, en cada caso. Todas las personas tiene la capacidad de hacer cosas radicalmente nuevas, aunque no sean manifestamente nuevas. Cualidad que acompaña al obrar humano.	CONCEPTO. Definición  Novedad personal  PERSONA. Todos MANIFESTACIÓN
<b>B- Entonces, ¿es o no es exclusiva de unos pocos?</b>	
E1- En absoluto, es propia del ser personal. Lo único que ocurre es que hay personas en las que los rasgos específicos de la creatividad, del obrar creativo, son más manifiestos. Si una persona obra con ... es tremendamente sincera en su obrar, su obrar es creativo. Si una persona es poco sincera en su obrar, tiene pocos ... subraya poco su individualidad, está un poquito despersonalizada, tiene poca iniciativa, en tal caso su capacidad creativa se ve mermada. En la medida en que una persona es más ella misma, su capacidad creativa se manifiesta más.	PERSONA   FACTORES QUE EMPOBRECEN CPT. Relación con la sinceridad, la autenticidad
Es propio de toda persona, pero debe ser cultivada como el obrar mismo.	PERSONA
<b>B- ¿Podrías poner un ejemplo?</b>	
E1- Una persona puede vestirse... eh... , esto es un ejemplo torpe... un persona puede tener un cierto complejillo y a la hora de vestirse busca más asemejarse a otros que manifestar su manera de estar en el mundo. Comprándose la misma ropa una persona es más creativa en su vestir y otra es menos creativa, más imitativa en su vestir, ¿no?. Y tiene que ver con tener más seguridad en sí mismo, etc.	FAC. ENRQ Cultivarse

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Un niño aprende a escribir y aprende los rasgos de la letra propios de la escuela en la que aprende, pero con el tiempo sus rasgos se van personalizando. Cuando un niño admira en exceso a otro, su letra se parece a la de su amiguito y no tiene sus rasgos personales. Hasta que no pasa un tiempo y se hace mayor no adquiere rasgos personales, más creativos o más auténticos. Cuando una persona tiene una potencia intelectual notable, muy notable, es más independiente. Se habla muchas veces de dependencia de campo, ¿verdad?, en psicología.	FACT. EMP. Imitación: falta de seguridad.
Se manifiesta más lo específicamente suyo, porque tiene una capacidad operativa muy intensa que difícilmente imita (imitación en el sentido torpe del término, no en el sentido noble, ¿no?).	FACT. ENRQ. Dimensiones operativas
Me parece que van por ahí los tiros, ¿no? Cuando una capacidad operativa, una dimensión operativa está muy desarrollada es más normal que manifiesten rasgos de creatividad.	
<b>B- Bien, y ¿qué disciplinas crees que podrían estar más relacionadas con la creatividad?</b>	
E1- Todas, claro, vistas así las cosas, todas.	
Se suele hablar de las Artes Plásticas, por un lado. Y luego se suele hablar de habilidades lingüísticas y matemáticas, por otro, como dos grandes ámbitos en los que la creatividad se muestra, con una carga cognitiva, intelectual más potente o con una carga plástica más potente. Pero si uno se pone a estudiar historia tiene que armonizar y comprender los datos y hacer de los datos una narración. Eso es hacer historia. Una narración con sentido.	MANIFESTACIÓN En todas las disciplinas.
Hay personas que tienen más capacidad de ver ese nexo y por tanto se convierte en algo intelectual, por tanto en algo creativo.	PERSONA
La creatividad tiene que ver con la capacidad de encontrar. “ <i>Inventio</i> ”: Inventar es encontrar, es su etimología. Con la capacidad de encontrar, es decir, de ver en la realidad algo que otros no han visto, pero que está en la realidad. Y con la capacidad de poner en la realidad algo que no estaba puesto.	CONCEPTO. Inventar. Capacidad de encontrar
Todas las disciplinas son susceptibles de manifestar creatividad, o son susceptibles para que el niño/alumno universitario manifieste creatividad, aunque son más llamativas las intelectuales y las plásticas. Pero es solamente más llamativas, en el resto es porque no se han estudiado suficientemente.	MANIFESTACIÓN
Allá donde hay escritura, hay creatividad y... ¿dónde no hay escritura?	
Allá donde hay problema que haya que resolver, hay creatividad y en todas las disciplinas hay problemas que han de resolverse, ¿no?	Resolución de problemas
Allá donde hay manipulación de elementos hay creatividad, y es que en todas partes hay manipulación de elementos, ¿no?	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Se trata de encontrar o de poner. Ese es el obrar humano.	MANIFESTACIÓN Está presente en el obrar humano
<b>B- Entonces... en tu práctica educativa, como profesora universitaria, ¿cómo entiendes que encaja la creatividad? O ¿podrías poner algún ejemplo de cómo puedes ser creativa en tu practica universitaria?</b>	
E1- ¿Como docente?	
B- Si.	
E1- Ah... bueno, la pura repetición de una actividad lleva a ... implica que no se han visto problemas y por lo tanto no se han encontrado soluciones. Es una falta de sentido crítico.	
En mi quehacer docente, si repito siempre lo mismo quiere decir que no he visto problemas y por tanto no he encontrado soluciones. Estoy siendo poco creativa, eso no quiere decir que busque cambiar por cambiar, eso sería un memez (con perdón). Sino que en cualquier actividad siempre hay problemas que surgen que han de ser resueltos. Cuando en alguna ocasión he repetido tal cual una actividad en el aula, una manera de explicar en el aula, habitualmente me he sentido insatisfecha. Eso en cuanto a mi actividad.	FORMACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA Repetición Falta de sentido crítico No se ven problemas No se encuentran soluciones
En cuanto a la actividad que procuro que realicen los alumnos, es que yo no sé por qué intento usar dos recursos: que los alumnos hablen y por lo tanto que hagan cosas nuevas, porque no pueden repetir el hablar de otros; y que los alumnos escriban, de tal forma que no puedan repetir el escribir de otros. Tiene que producir, es decir, que realizar actividades.	Dejarles hablar. Realizar actividades que tengan que producir
Esos serían los dos cauces ordinarios por los que procuro que los alumnos manifiesten, ejerciten su capacidad creativa: en el hablar y en el escribir.	
Y luego, a la hora de hacer un examen procuro siempre que algunas preguntas clave no sean la repetición de algo que han memorizado, sino su comprensión o elaboración, preguntar un por qué, un cuando... sobre todo un por qué y un para qué; o establecer un nexo entre dos cosas, de tal manera que en el examen se ve si tiene capacidad de encontrar soluciones a los problemas, ¿no?	Exámenes: elaboración
<b>B- Entonces, ¿dentro de la metodología cabe hablar de creatividad?</b>	
E1- Si, si... solamente hay una situación en la que podría desaparecer la creatividad. Quiero decir cuando la educación se transforma en pura instrucción, en aprendizaje de habilidades ya establecidas.	Fin Educativo
Cuando no hay resolución de problemas, sino repetición de habilidades, ejecución de habilidades puede desaparecer la creatividad, ¿no?	FACT. EMP

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>B- ¿Podrías poner algún ejemplo?</b>	
E1- Un niño aprende a mezclar tres elementos en un laboratorio y ya, no le explicas el por qué ni el para qué, ni le haces pensar otros contextos en los que tenga que usar esa técnica.	pensar
Cuando sólo se enseña a utilizar técnicas la creatividad puede desaparecer, ¿no? Y esto es más común de lo que parece.	
Cuando sólo se enseña una teoría y no se explica el por qué, el para qué y sus límites, ¿no? En tal caso, la educación queda reducida a instrucción y eso es un serio problema.	
En mi metodología particular... Es que yo lo que hago es explicar y establecer las condiciones para que los alumnos puedan pensar a la vez que explico, y preguntar lo que no entienden. Punto. Nada más.	FyDU
Eh... eso sería dentro del aula, y fuera del aula lo que quiero es que se enfrenten a textos y que produzcan textos. Y ya está, nada más.	
Mi disciplina, mi ámbito se refiere al... básicamente es aprender a pensar, aprender a pensar en general y en torno a la persona, que es educable, ¿no?.	Aprender a pensar
B- Hablas muchas veces del pensar, de hacer que los alumnos reflexionen... ¿sobraría poner el apellido creativo al pensamiento?	
E1- Sobra. Pensar es realizar actos únicos. Ningún pensamiento es reproducible, si es pensar. Pensar es realizar un acto único. Cuando un niño piensa por primera vez el teorema de Pitágoras está realizando un acto radicalmente creativo. Esto es muy serio. Está pensándolo como lo pensó Pitágoras, en el siglo XXI, pero está teniendo un pensamiento realmente nuevo si lo ha entendido. Si no lo ha entendido no porque está realizando la operación intelectual de Pitágoras.	CONCEPTO. Relación con el pensamiento: pensar es realizar actos únicos. Novedad persona.
Pensar es lo más creativo que hay. Es mucho más que la producción material, ¿no? La producción material es creativa en cuanto encuentra una solución a un problema, y eso es de orden intelectual.	Obrar transeunte
Por eso cuando la dimensión estrictamente intelectual, reflexiva y creadora de operaciones intelectuales nuevas disminuye en el ámbito académico, estamos mermando la creatividad en su base, radicalmente, y estamos reduciendo la acción educativa a una cierta instrucción, a un mero aprendizaje de habilidades, o aprendizaje de proposiciones, frases, pero que no se piensan.	Obrar inmanente
Eso es serio, claro, esto sería reducir...sería peor que reducir la universidad a formación profesional, ¿no?, porque la formación profesional desarrolla la inteligencia práctica, nosotros ni siquiera hacemos eso, porque no tenemos laboratorios específicos para el desarrollo de la inteligencia práctica.	Fin educativo
Una universidad reducida a instrucción es lo peor que hay.	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>B- Y... En la planificación docente ¿cómo crees que se puede vincular la creatividad?</b>	
E1- Creo que no es relevante, porque creo que cualquier actividad puede ser principio de creatividad si se hace bien. No es importante que ahora hable yo luego ellos... lo importante es que estén pensando. Tampoco es importante si utilizo una pizarra digital o no utilizo. Lo importante es si ese recurso ayuda a pensar mejor o no.	FyDU Pensar
Está claro que hay algunas cuestiones que facilitan, ¿no? Por ejemplo, que los alumnos no tengan un muro delante a modo de banco, facilita la comunicación subjetiva, y la comunicación subjetiva facilita el pensar, pero las actividades en cuanto tal, lo único que deben hacer es potenciar la “actividad”, nunca la pasividad. Por eso cuando un alumno expone y el resto escucha, hay que tener mucho cuidado, porque es difícil que un alumno haga pensar a alumnos, es muy difícil, ya que al profesor le cuesta trabajo.	
Que la propia palabra haga pensar al alumno. Entiendo que esa actividad hay que reducirla al máximo, porque tiene como objetivo que el que está hablando aprenda a hablar, el resto está en actitud pasiva, eso es peligrosísimo, ¿no?.	
Con lo cual yo creo que da un poco igual.	
La actividad del profesor es creativa si hay revisión, autocrítica. Si hay autocrítica hay creatividad y sino no. Esto es todo lo que hay, no hay más, creo.	Revisión, autocrítica
Por parte del alumno habría que hablar si hay eficacia docente, es decir, si el alumno realiza actividades que le ayudan a crecer. Eso es en cierta medida evaluable, pero no del todo. Lo más importante que ocurre en educación no se puede evaluar. Se evalúan siempre actividades periféricas... esto es un poco frustrante, sino sería reducir el crecimiento a cuantificación o a la persona igual a conductas exteriores y eso no tiene sentido, ¿no?	Fin educativo: ayudar a crecer
El pensar no se puede cuantificar, se puede evaluar periféricamente, pero no se cuantifica, ¿no?	Evaluación periférica
<b>B- Has hablado de crecimiento personal, ¿por qué has hablado de ello en este contexto?</b>	
E1- Porque la acción educativa es crecimiento personal y nosotros facilitamos el crecimiento personal ayudando a que el alumno realice operaciones, no sólo actividades. El pensar no es una actividad productiva. Cualquier cosa que el alumno hace repercute en el crecimiento personal. Es el fin de la acción educativa, por eso lo he colocado aquí.	Fin educativo: crecimiento personal
Cuando hay creatividad hay crecimiento personal porque se está manifestando cada persona en su carácter único, por eso es tan importante.	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>B- Y en cuanto a la interacción profesor alumno, tanto en clase, como fuera de clase, ¿se puede hablar también de creatividad?</b>	
E1- Si, claro, el lugar donde la creatividad del maestro y la creatividad del alumno convergen es en la comunicación cuando se da subjetivamente, no objetivamente, es decir, la comunicación que pone en actividad simultáneamente a maestro y alumno. No en la transmisión de información, comunicar no es transmitir información, vale, eso sería una visión materialista de la comunicación.	FyDU. Comunicación interpersonal. MANIFESTACIÓN Piensan simultáneamente. Crecimiento
Si la comunicación dentro del aula facilita la actividad simultánea de alumno y profesor estamos en el lugar adecuado, ¿no?. Pero tal vez, fuera del aula sea donde más se potencia esto, de modo más puro se daría la creatividad en esa interacción cuando el maestro piensa y el alumno piensa simultáneamente sobre lo mismo.	
En tal caso estamos llevando la creatividad al ámbito intelectual puro, intelectual y volitivo. El alumno disfruta porque está pensando al nivel más alto y el profesor disfruta porque está pensando al nivel más alto. Y disfrutan porque lo hacen simultáneamente. Y todo lo demás es como la ladera de la creatividad, son las periferias de la creatividad.	
<b>B- has hablado de creatividad desde el ámbito intelectual, volitivo, de la practica. Cuando tu entiendes la persona... dentro del concepto que tienes de persona... ¿dónde va encajando la creatividad en cada una de esas notas que configuran a la persona?</b>	
E1-A ver... el obrar sigue al ser, según como somos así obramos. Según lo que la persona es así obra. Y hay dos tipos de obrar, hay un tipo de obrar que queda dentro de nosotros, que es el pensar y hay otro tipo de obrar que sale fuera de nosotros que es el producir: cuando uno pinta un cuadro, ¿vale?	Obrar inmanente/ obrar transente
En todo el obrar se manifiesta el ser, se manifiesta lo creativo, lo único de cada quien. Lo más alto, obviamente es lo que queda dentro, que es el pensar, eso es lo más alto.	MANIFESTACIÓN el obrar personal
Dentro del obrar humano hay como dos grandes grupos: el obrar inmanente, que se llama y el obrar transeúnte. Nosotros cuando evaluamos a los alumnos le evaluamos del obrar transeúnte, de cosas que produce, ¿verdad? pero nunca le evaluamos de cosas inmanentes, sin embargo, lo que nos interesa son las cosas inmanentes, las que no se ven. El pensar y el querer. Esto se potencia en la interacción profesor-alumno.	
Si entendemos que el hombre es capaz de esos dos tipos de actividades, la creatividad se ve de una manera, si el hombre sólo es capaz de producir hacia fuera, la creatividad se ve de otra manera.	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Cuando el hombre sólo es capaz de producir hacia fuera, la creatividad humana se mide en el producto y no en la persona y se da un vuelco y entonces aparece esa creatividad que sólo aparece en las bellas artes. Entonces empezaríamos a tener una visión restringida de la creatividad porque sería una cualidad de unos pocos.	
<b>B- Con respecto a este tema... ¿Cómo entiendes que es esa creatividad en esas personas que “producen cosas” con respecto a otras que “aparentemente” no producen nada? ¿hay grados de creatividad? Si está en función del propio pensar... ¿una persona que tiene más capacidad es más creativa?</b>	
E1- Lo creativo por antonomasia, lo más creativo es el pensar, lo siguiente más creativo es la configuración de la propia biografía y lo siguiente más creativo es la producción de objetos. Eso sería el nivel de importancia en la creatividad.	Lo más creativo: pensar Lo siguiente: configurar la propia biografía
Lo más visible es la producción de objetos, y eso es sobre lo que centramos la atención, en tal caso hay personas más creativas, menos creativas... Pero entiendo que solemos... cuando una persona es prudente, decide adecuadamente, atendiendo a la realidad misma, está siendo máximamente creativa, no está respondiendo mecánicamente a una situación dada.	Lo más visible: la producción de objetos. (Cuidado si sólo nos centramos en eso).
Pero a la virtud no la llamamos creatividad. Eso es un problema que tenemos, ¿no?. Yo creo que porque somos bastante materialistas en la consideración de las cosas, ¿no?	
El desarrollo intelectual y el desarrollo moral son la condición para el vivir creativo.	
<b>B- ¿Podrías explicarlo un poco más?</b>	
E1- El desarrollo moral es la decisión, las decisiones acertadas que se toman en la vida. Y acertar es algo que sólo cada uno puede hacer, nadie puede acertar por nosotros, ¿no?. Por tanto, cuando decidimos acertadamente estamos haciendo lo más creativo, que es nuestra biografía única.	Creatividad y desarrollo moral. Toma de decisiones
Cuando pensamos estamos haciendo lo más creativo porque sólo pensamos nosotros de esa manera concreta.	
Lo más radical es pensar y conformar la propia biografía., que es lo que no puede repetirse. Nadie puede vivir mi vida, nadie puede decidir por mí. Y si alguien decide por mí, mi vida no está siendo creativa.	
Por eso la virtud es lo máximamente creativo. La virtud es el crecimiento que facilita tomar decisiones acertadamente. Entiendo que podemos ser creativos o no serlo en el sentido de podemos ser poco auténticos, imitar innecesariamente, declinar la propia responsabilidad... o podemos tomar la iniciativa, asumir la responsabilidad, asumir nuestra propia vida...	PERSONA Y MANIFESTACIÓN virtud. Novedad personal



DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Las fuerzas interiores que facilitan acertar, a eso se le llama virtud. Y que en realidad se pueden sintetizar en la capacidad de afrontar retos costosos, en la capacidad de retardar el deleite, no quedarnos en lo inmediatamente placentero, la capacidad de reconocer que el otro es otra persona, y la capacidad de decidir según las condiciones reales... Esas cuatro capacidades suficientemente desarrolladas, la propia vida se hace tremendamente creativa. Manifiesta el carácter único de cada quien.	virtud
Luego están las actividades productivas, son muy importantes, pero son de rango inferior a la creación de la propia biografía.	
<b>B- Al hilo de todo esto... hay algunas investigaciones que señalan que cuando el alumno entra en la etapa de primaria su creatividad se ve reducida, ¿por qué crees que ocurre esto?</b>	
E1- Esto se afirma por dos cosas: uno, porque hay una visión restringida de la creatividad (lo divergente es más llamativo en infantil que en primaria, pero lo divergente no es lo creativo), y luego puede ocurrir que no estemos enseñando a pensar adecuadamente en primaria, puede ser que estemos instruyendo. En infantil es tan primigenio todo que no cabe instrucción, el niño aprende a leer, a contar y a manipular. Está realizando actividades novedosísimas para él.	CONCEPTO Visión restringida de la creatividad
En primaria esas actividades ya no son nuevas y debería aprender a resolver problemas nuevos, a pensar, a decidir y a lo mejor no lo hacemos bien. Pero yo creo que también hay un cierto prejuicio psicológico, se entiende que lo divergente es lo nuevo y no es verdad. En tal caso, el niño desobediente y jaleoso sería más creativo que el niño obediente y no jaleoso, y esto no tiene sentido. Probablemente el obediente sea más creativo, si es obediente de verdad, es decir, si asume libremente y con conocimiento de causa las cosas que hace.	
Pero es una visión liberalista de la creatividad.	
<b>B- Estás vinculando otro término nuevo a la creatividad que sería el de libertad “el niño asume libremente”, ¿en qué sentido expresas esto en este contexto?</b>	
E1- Solamente se puede ser creativo si se vive libremente. Eso está más claro que el agua. Y sólo se vive libremente cuando se acierta, cuando no se acierta hay un declinar de la inteligencia y de la voluntad. Cuando el niño no acierta puede ser porque ha dejado la decisión en mano de otro, en tal caso, él no está acertando, le “están acertando”. Cuando no acierta, puede ser porque le falten capacidades, le falte virtud. En tal caso no está asumiendo su vida con los rasgos máximamente personales: únicos, novedosos, etc.	PERSONA Creatividad y libertad
Sólo libremente se puede ser creativo, pero es que pensar es la actividad más libre que existe. Por eso el pensar es lo más creativo.	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
A pensar no se puede obligar. Solo se piensa libremente, porque uno quiere. A pintar un cuadro se puede obligar, pero a pensar nunca. Son las actividades máximamente creativas y máximamente libres. La creación de la propia biografía sólo se puede hacer libremente. Uno puede declinar de la propia biografía y sumirse en la masa, en la moda, etc.	
<b>B- Volviendo un poco a la interacción profesor alumno... ¿cómo significas o vives esa relación con los estudiantes de acuerdo con esta visión de la creatividad?</b>	
E1- (silencio largo) Procuero que los alumnos se hagan cargo de los problemas que estamos tratando. Y procuro que los alumnos asimilen conceptos que se han pensado. Le doy mucha importancia a entender palabras, porque me parece que eso es realizar actos intelectuales muy nuevos. Por eso le doy mucha importancia a las palabras, que es donde viven los significados. Esto es quizá lo que más destaca en mi relación con los alumnos, el papel del lenguaje y de la palabra, y de la precisión de la palabra. Algunas veces dicen que hablo raro por eso... (risas)	FyDU Realizar actos intelectuales nuevos
<b>B- ¿Y cómo crees que ellos viven la creatividad? Cuando tienes conversaciones de tú a tú con los alumnos... ¿cómo percibes que ellos están viviendo esa creatividad?</b>	
E1- Cuando da respuestas personales a su conducta personal. O cuando me dice que un concepto le ha ayudado a cambiar de vida. Por ejemplo, la noción de intimidad personal, le ha ayudado a cambiar de vida y ha cambiado cosas de su vida. O cuando te dicen que su vida matrimonial ha cambiado después de explicar lo que es el matrimonio y la familia en clase. Es obvio que lo ha entendido y lo ha hecho propio y en ese sentido es más auténtico él. Ha dado un pequeño paso en la autenticidad de su vida.	Respuestas personales
Creo que en estas cosas es donde más se ve que viven ellos la disciplina que se les enseña.	
<b>B- ¿Cómo crees que un profesor puede ayudar en ese sentido, si se encuentra con un alumno que se desliga de su propia biografía, se suma a una “moda concreta” a una “masa”?</b>	
E1- ¿Cómo se despierta a alguien que está aletargado? Pues es difícil, ¿no? Es muy difícil. Estamos hablando de creatividad en su nivel más alto, el máximamente libre, no estamos hablando de la creatividad productiva... Como se apela a la libertad de una persona... no lo sé, creo que ver un modelo puede despertar. En la medida que se presentan modelos se puede despertar a la gente. Yo por eso les hago leer siempre alguna pequeña biografía.	FyDU  Libertad. Despertar Leer biografías
Me parece que ver otras vidas te puede hacer pensar si la tuya es buena.	
Por eso la lectura de biografías tiene tanto interés.	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Diría mi hermano que la narración de vidas es imprescindible para el aprendizaje y de hecho es lo que más llama la atención, la capacidad de captación que tiene contar una historia. Cuando alguien cuenta un cuento, una historia... la gente se suele quedar prendada.	
<b>B- Entonces, en la formación del estudiante universitario, específicamente a los que formamos nosotros que se van a dedicar a la formación de niños en diferentes etapas educativas. ¿Cómo crees que es esa formación del estudiante en el modo en que tú la entiendes?</b>	
E1- Creo que si tuviese que poner una nota, actualmente es deficiente, muy deficiente. Porque la formación que damos a los alumnos tiende a ser más técnica, cada vez más instructiva y menos puramente formativa, es decir, intelectual y libre, elevada, capaz de transformar la vida del niño, del alumno universitario.	Formación
En la medida en que la formación universitaria se vuelve más técnica, tiene menos gérmenes de creatividad.	Universidad menos técnica
En la medida en que a un alumno se le forma más, intelectualmente tiene resortes para pensar sobre su vida, pensar sobre lo que hace, para pensar sobre lo que produce y por tanto para ser más auténtico en las cosas que hace.	Formación
Cuando sólo se le enseña a resolver problemas particulares, no se le enseña a ser capaz de resolver situaciones o problemas nuevos.	Resolver problemas
A un alumno no se le puede enseñar un método de lectura, sino que se le debe enseñar por qué existen métodos de lectura y cuales son las razones de ser, de tal modo que él puede crear un método de lectura. Puedes enseñarlo a más a más, pero no como el principio y fundamento. Si no carecen de sentido crítico.	
<b>B- Entonces... y con este panorama que nos has mostrado, ¿qué propuestas harías?</b>	
E1- La carrera en general debería tener una mayor carga de fundamentos, incluso en las disciplinas aplicadas. Eh... me parece que una didáctica general tendría que ser más seria, mucho más seria. Las didácticas aplicadas de menor rango y de mayor rango los contenidos de materia, que son los que ayudan a desarrollar la inteligencia.	FyDU Mayor carga de fundamentos
Esa es la clave.	
Y en todas las disciplinas de mayor carga psicológica una mayor explicación de los “por qué” y una menor explicación de los “cómo”.	Hacer pensar
Personalmente, me gustaría tener recursos para que los alumnos leyeran un poquito más, para poder hacer exámenes que pongan más de manifiesto la capacidad creativa que es productiva nueva. Antes he señalado que algunas preguntas que hago en el examen exigen una mayor producción novedosa, me gustaría poder hacer todo el tiempo esto.	Hacer que lean más

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Pero para eso tendría que dar un salto cualitativo en las clases y en el estudio de los alumnos, traen poca capacidad para estudiar, para enfrentarse a problemas intelectuales, con lo cual yo me encuentro con una rémora potente y probablemente no lo sé hacer muy bien, porque en cuatro meses no lo consigo... Si consiguiera que leyeran más, tal vez podría tirar un poco más para arriba.</p>	<p>Salto cualitativo en las clases</p>
<p><b>B- ¿Se podrían, entonces, hacer cambios en otros niveles educativos?</b></p>	
<p>E1- Siiiiiii, claro. El rigor conceptual de un alumno de letras deja mucho que desear. La capacidad de relación de un alumno de ciencias deja mucho que desear. El alumno de ciencias suele ser muy lineal mentalmente salvo excepciones y el alumno de letras suele ser impreciso mentalmente salvo excepciones.</p>	<p>Rigor conceptual</p>
<p>El alumno que está muy pegado a las lenguas suele ser más preciso terminológicamente aunque no siempre profundiza en las causas.</p>	
<p><b>B- En este sentido ¿Cómo ves a los alumnos que salen a ejercer su profesión como maestros?</b></p>	
<p>E1- Veo duro el panorama. Me parece que el 75 % de los alumnos salen con una formación muy deficiente en cuanto a las raíces de la creatividad, por tanto su capacidad para pensar, para tener un juicio crítico, para tomar decisiones, en parte esté mermada.</p>	<p>Formación deficiente</p>
<p><b>B- ¿Qué recomendaciones darías a los alumnos que entran en la universidad de cara a su formación?</b></p>	
<p>E1- Le diría que busque aquellas asignaturas que le gustan y que le resultan de mayor interés y que hablara con los profesores para leer sobre ellas. Creo que un alumno debe encandilarse con algunas de las disciplinas que cultiva en la facultad. Con ellas el trabajo se hará formativo para él. Si cada alumno tiene tres o cuatro asignaturas cada año que le dislocan, leerá, preguntará, pensará, cambiará... cualquier disciplina puede hacerte cambiar.</p>	<p>Encandilarse Leer</p>
<p>También le propondría que tuviera un plan de lecturas personal.</p>	
<p><b>COMENTARIOS GENERALES:</b></p>	
<p>Creo que la entrevista puede llevar a considerar la creatividad como una actividad productiva. El hilo de preguntas conduce a pensar en eso. Me he esforzado por que no ocurra. No es fácil sacar de la entrevista que la creatividad es algo más profundo que la producción de obras artísticas.</p> <p>Pero me parece que eso tiene que ver con la comprensión general. Las preguntas tienen que ver con tus presupuestos sobre la creatividad.</p> <p>Según la persona te responda ¿qué es la creatividad? Te va a salir un cuestionario otro. Cuando incides en la creatividad en la práctica educativa, según lo que haya contestado en el significado te va a salir una cosa u otra.</p> <p>Creo que tal y como está estructurada está bastante bien, porque creo que es muy difícil que tú le hagas ver a través de tus preguntas que la creatividad es más y por tanto es muy interesante así, si sale es que realmente lo piensa y lo vive así.</p>	

**Grupo Focal Piloto. Grupo Focal 0**

Como entrada para nombrar a los informantes de este grupo se ha utilizado la abreviatura GFP (Grupo Focal Piloto). No se ha numerado como los otros porque aunque ha servido para ir estableciendo las categorías y dimensiones de partida, y principalmente para validar la técnica, las aportaciones de los participantes no se han añadido al análisis de datos cualitativos.

Abreviaturas: CPT=Concepto; PERS=Persona; MANIF=Manifestación; FACT.EMP=Factores que empobrecen; FACT.ENR=Factores que enriquecen; FyDU=Formación y docencia universitaria.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR (B). Para dar comienzo os voy a plantear el primer bloque de preguntas entorno a la creatividad: ¿Qué entendéis por creatividad? ¿Qué es ser una persona creativa, es exclusivo de unos pocos? ¿Hay unas disciplinas que son más afines o no?</b>	
InfGFP(IN) Hombre, por creatividad, yo creo que es hacer las cosas de una manera que no está establecida, que sea útil, tiene ser original pero tiene que ser, pero no caotica. Puede ser una persona original.....Entonces es una cosa diferente, de ver diferente las cosas que hay. Es lo mismo pero de otra manera completamente diferente. Eso sería para mí la creatividad.	CONCEPTO Original. No establecido. Diferente.
InfGFP(AD). Como buena filóloga, me he ido al Diccionario de la Real Academia, como es mi deber como filóloga y dice que es una capacidad de crear o producir elementos de la nada. En principio habla de creación como extraer elementos de la nada. Yo la entiendo como una capacidad, una facultad, incluso como un talento, o como un don de crear ideas nuevas y también de resolver problemas, como ha dicho Inmaculada, de manera diferente. Osea son personas, las personas creativas, son las que dan soluciones diferentes a los problemas cotidianos, ordinarios. Y Yo de lo que ha dicho Inmaculada pues me he quedado con el concepto de ideas nuevas, producir ideas nuevas lo relaciono también con la originalidad, con algo diferente con la inspiración. Luego yo, despues si queréis hablamos más detenidamente de grados de creativad porque luego ayer pensando me salieron otras cosas. Es la capacidad con la que nace una persona y que a mi me atrae mucho. Yo siento una gran admiracion por las personas creativas porque no me veo muy creativa. Creo que es algo con lo que se nace. Las muy creativas se nacen, y es una capacidad innata como pues la persona que viene dotada para la música, la que tiene una voz maravillosa, o la que tiene pues un pintor. Luego hay otros grados de creatividad que hay ya, los simples mortales podemos hacer algo también, pero de otra manera.	CONCEPTO Capacidad. Extraer de la nada Facultad Talento Ideas nuevas Soluciones diferentes a problemas cotidianos Inspiración  PERSONA Admiración Capacidad Innata Grados de creatividad

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>InfGFP(MR). Yo voy a empezar discrepando no, para eso, que siempre está bien no, bueno creo, en estos foros siempre es interesante. Bueno, yo la primera cosa que pienso es que la creatividad no es una cualidad especial de la gente, sino de un tipo de gente, sino que la creatividad es algo que tiene que ver con todas las personas. Porque para mí el concepto de creatividad no es, sobre todo, no tiene que ver con una combinación de elementos sino con una resolución de la propia vida. Entonces, yo no creo que la creatividad sea una cualidad de gente especial, sino que es una cualidad que todas las personas desarrollamos y tenemos que desarrollar. En ese sentido, claro, hay una diferencia entre la creatividad en sentido psicológico, se entiende un poco de lo que se está hablando, de la creatividad en un sentido más antropológico, más ético.</p>	<p>CONCEPTO No es una cualidad especial. Tiene que ver con la persona.</p> <p>MANIFESTACIÓN Resolución de la propia vida Disciplinas Sentido psicológico diferente al antropológico</p>
<p>Para mí la creatividad tiene que ver sobre todo con la ética, y tiene que ver con resolver la propia vida. La ética no como un conjunto de normas, si no la resolución de los avatares de la propia vida. También en ese sentido, creo que la creatividad, una visión de la creatividad, es la relacionada con la utilidad. A mí me parece que es una visión también interesante desde el punto psicológico pero le falta, podemos decir un plano más amplio. Para mí la creatividad no tiene tanto que ver con lo útil sino con una combinación de elementos que están en las cosas, que son reales y que existen, que son la belleza, la verdad y el bien. Y, por tanto, no hay nada nuevo que se aporte, si no es, sino que sobre todo lo que se busca es hacer que esos elementos aparezcan de una manera novedosa. Y en ese sentido la utilidad es una parte, pero hay otra parte importante muy importante de la creatividad que tiene que ver con esos elementos. Me parece que sobre todo en el ámbito de la creatividad, pero bueno.</p>	<p>MANIFESTACIÓN</p> <p>No es lo útil, sino verdad, belleza, bien.</p>
<p>InfGFP(TH). Yo, también difiero porque creo que todos tenemos la posibilidad de ser creativos, eh pero lo que pasa que en distinto grado, lógicamente como decía J de trabajar el tema de grado de .... Todos tenemos la potencialidad de ser creativos. Luego ya el acto de ser creativos depende de muchos factores. Es verdad que existe el don de la creatividad, pero también hay personas que son creativas por naturaleza, pero también estas personas necesitan un desarrollo de esa creatividad. Y ese desarrollo lo tiene que propiciar lo primero, en el primer estadio tiene que ser la familia. Entonces, quizá tenemos un tipo de vida y un tipo de pensamiento excesivamente convergente en todas las facetas de la vida. Se trabaja muy poco el pensamiento divergente de manera que yo creo que si le dieramos un giro a la enseñanza, le dieramos un giro a los conocimientos a la forma de plantearlo. Pues esa globalidad que tanto se habla la podríamos plasmar de alguna manera a través de la creatividad. Si trabajamos la enseñanza desde un punto de vista creativo sea del área que sea, posiblemente conseguiríamos que los individuos fueran más originales, más útiles. Yo creo que la creatividad para mí es, no hablo ya del don de la creatividad, sino en general de cualquier sujeto la creatividad es la novedad de lo ya existente, hacer lo nuevo lo que ya existía. Darle un giro totalmente distinto, de manera que sea una forma divergente de trabajar la clase.</p>	<p>PERSONA. Todos. Requiere de trabajo.</p> <p>Don</p> <p>FACT. ENRQ Familia</p> <p>FACT.EMP. Poco pensamiento divergente</p> <p>FACT.ENRQ. La globalidad</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>InfGFP(BL). Bueno, aportar, no se por que ya se ha empezado a hablar un poco. Me parece que estamos hablando como hay de hay distintas, por lo que yo interpreto, por un lado lo que yo entiendo que es el concepto de creatividad, que sin haber ido realmente al diccionario, pero que si que es crear, la capacidad de crear algo, de una manera distinta, más o menos original, por lo menos para uno mismo porque muchas veces tú te crees muy creativo y resulta que ya se ha inventado pero bueno es la capacidad que uno tiene de crear cosas y de hacer cosas de una manera original tanto para los demás como para uno mismo respecto a los demás. A la hora de dar clase, yo no se si lo enfocamos al tema, a la hora de dar clase, o la hora de, creo que es verdad que la creatividad es algo que todo maestro debe tener o debe fomentar o de intentar desarrollar de alguna manera porque a los niños cuando tu eres maestro, cuando eres profesor, tienes que llegar a muchas individualidades, a cada uno de ellos. Por lo tanto no se puede llegar de una manera estándar, año tras año, clase tras clase, a cada uno de esos niños.</p>	<p>CONCEPTO Crear algo de manera diferente</p> <p>Original</p> <p>FACT.ENRQ. Maestro</p>
<p>Creo que ahí el lema de las autoridades es desarrollar esa creatividad, esa variación de la enseñanza. Y en eso, al menos lo que yo creo, es que hoy en día la enseñanza está encorsetada en la manera de dar clase a través de una cosa que se llama libro de texto, que condiciona la enseñanza. Muchas veces esa creatividad se ve mermada o coartada, por culpa de alguien que ya fue creativo en su momento y elaboró ese libro de texto. Entonces, cuando se sabe utilizar la creatividad. Por eso creo que la creatividad abarca todos los ámbitos, no solo dar clase, desde la creatividad de vestirse, desde la creatividad de exponer una idea, de vivir de comer, de presentar algo, de cualquier cosa, es el desarrollo de la creatividad de cada uno.</p>	<p>FACT.EMP. Enseñanza encorsetada</p> <p>PERSONA Abarca todos los ámbitos de la persona</p>
<p>InfGFP(LC). Yo he hecho como A. y me he ido al diccionario porque con el término de creatividad yo realmente tengo como una especie de lucha. Para mi se refiere a la capacidad de crear y la creación como ha dicho A., el diccionario lo define como algo que se crea de la nada, por lo cual todo lo que nosotros hacemos es transformar, no creamos de la nada por que no tenemos esa capacidad, porque el ser humano no la tiene.</p>	<p>CONCEPTO Crear de la nada...? pero lo que hacemos es transformar.</p>



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inciso, lo que habéis buscado en el diccionario es el término creatividad o creación. Creatividad que lo define como facultad de crear y capacidad de creación. Una idea sobre qué me apoyo. Y me apoyo con eso, no porque lo diga la Real Academia, sino que es lo que yo siempre he considerado y además en mi formación nunca me he encontrado con el término creatividad hasta que he llegado aquí, curiosamente. En el entorno de la facultad nadie te pide un trabajo creativo o que seas creativo. Porque no se contempla, ¿por qué no se contempla? porque si quieren algo diferente te van a hablar de imaginación, de fomentar la imaginación, de ser original teniendo una idea distinta pero acudiendo a los orígenes, que es un poco lo que tú decías, eh, ya se ha inventado pero tú tienes que conocer eso que ya se inventado para poderlo transformar, darle un giro y hacerlo distinto a lo que ya se ha inventado. Entonces, con todo eso, es con lo que yo trabajo, e insisto, no me voy a referir a la creatividad porque es que la creatividad se me queda vago. Si quiero algo distinto hablo de imaginación, de educar y fomentar la imaginación, que sí que hay individuos que nacen con una imaginación ya innata, genética o como sea, pero que ha sabido desarrollarla y educarla, que se puede educar y desarrollar como cualquier otra cosa.</p>	<p>CONCEPTO</p> <p>Facultad de crear capacidad de creación</p> <p>Imaginación</p> <p>Origen</p> <p>El termino creatividad se me queda vago</p> <p>PERSONA</p> <p>Innato+desarrollo</p>
<p>No creo que haya que nacer con un talento especial para alcanzar una genialidad en cuanto a imaginación, originalidad o creatividad si queréis usar ese término, y bueno, soy consciente de que actualmente hay una tendencia grande en todos los sectores, en la empresa, en la enseñanza, que tenemos talentos creativos, jóvenes creativos, no se qué ...y para mí ya ese uso tan vago y a la vez tan insistente se me ha quedado incluso un poco vacío de contenido, pero pienso que hace alusión a esto, a la imaginación y a la originalidad. Y esos términos se dirigen más hacia lo que queremos.</p>	<p>CONCEPTO</p> <p>Vacío de contenido</p>
<p>InfGFP(LD). La creatividad es, desde mi punto de vista, bueno, para empezar estoy muy de acuerdo con lo que está saliendo aquí, yo tiendo a verlo desde una visión global. En la medida en que creas lo que ocurre es que si sale algo más puro, bello desde la verdad... No tiene por qué ser original, sino el hecho en sí de estar amando en lo cotidiano, es creativo. Puede ser extremadamente rutinario y ser capaz de encontrara ahí la belleza. Habría que distinguir entre entender la creatividad como una realidad que expande, te hace ser libre, ser persona y relacionarme...con la idea de ser resolutivo, encontrar soluciones eficaces. Reducir la creatividad a un test... a una tabla de Excel... puedes medir cosas concretas de la creatividad, pero la creatividad requiere... el concepto es complejo. Además por otro lado la creatividad no implica algo bueno de por sí... se puede ser malo malísimo y extremadamente creativo. Muchas veces vemos que no se fomenta la creatividad. Hay temor a romper parámetros, estructuras... eso lleva al encorsetamiento, pero por otro lado debe haber un orden constructivo en la creatividad. Hay una creatividad constructiva y ora destructiva.</p>	<p>CONCEPTO</p> <p>Belleza, puro</p> <p>¿Original?</p> <p>Rutina y belleza</p> <p>FACT. EMP.</p> <p>Reducirlo a un test</p> <p>FACT. ENRQ</p> <p>Romper esquemas</p>
<p><b>ENTR (B). ¿Es exclusivo de algunas personas? ¿es una cualidad?</b></p>	



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>InfGFP(TH). Yo creo que efectivamente hay unos parámetros, que forman parte de la teoría de la creatividad. Pero no nos olvidemos que la creatividad es el desarrollo de la imaginación y de la fantasía. Entonces, actualmente, estamos viviendo una época de un realismo exacerbado o un tipo de fantasía que no es realmente la adecuada para desarrollar el pensamiento divergente, porque ahora mismo se está trabajando temas ... se puede utilizar la creatividad para lo malo y se hace de hecho. Ahora hay una tendencia en la que se intenta meter la idea al maestro y el maestro a sus alumnos de que la fantasía, porque hay que atenerse a la realidad. Es el positivismo, pero por otro lado ... Es una sociedad con dos polos: la exageración de la fantasía mala de vampiros... es mala cuando lo que se utiliza no le aporta nada bueno al ser; por otro lado el realismo social, excesivamente exacerbado. Hay novelas de adolescentes que son tan crudas que no entran bien en la sensibilidad del lector. La creatividad es otra cosa, es el fomento de la fantasía, es el fomento de la imaginación. Por eso una persona creativa no tiene que tener todas las características de la creatividad porque sería un ser fuera de lo común. Pero si podemos desarrollar una serie de cualidades o parámetros. Lo que decía L ... en la empresa demanda no tanto gente creativa, sino gente original. La sociedad necesita gente que presente un producto de forma diferente. La creatividad no es crear de la nada porque eso no existe, no se puede, no tenemos materias primas, a partir de realidades existentes, luego creamos entre comillas. Ahora mismo la empresa y la escuela necesita individuos autónomos, con capacidad de pensar de forma diferente... cualquier invento bueno, útil... se considera innovador, nos soluciona la vida. Vamos en la línea de ser más originales, para solucionar algo o ser más productivo. Se necesita gente competente, original y para eso necesitamos maestros creativos.</p>	<p>CONCEPTO Parámetros en la Tª de la creatividad</p> <p>Pensamiento divergente</p> <p>Fantasía vs positivismo</p> <p>FACT. EMP. Educación y sociedad</p> <p>CPT. Innovación originalidad...</p>
<p>InfGFP(IN). Yo pienso que efectivamente es una facultad que se desarrolla, desde el principio. Puede ser algo innato?? Yo creo que no, si a un niño le enseñas música o pintura desde pequeño tendrá más facilidad para desarrollarlo. Los niños aprenden, imitan... si lo ven. Es importante que ocurra desde los comienzos para que el niño desarrolle un pensamiento divergente en una sociedad que no lo es. Las personas con un CI muy alto y no tienen esas ideas originales... Las personas muy seguras son personas muy creativas porque no les da miedo hablar delante de la gente. No les da miedo equivocarse. Una persona insegura no se atreve. Y luego que los que lo favorecen primariamente son los padres. Son personas con recursos. Hay que enseñar que puede haber otras posibilidades.</p>	<p>CONCEPTO. Facultad</p> <p>PERSONA: Se desarrolla</p> <p>PERSONA. Creatividad y seguridad</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
InfGFP(LD). De cada diez ideas que se te ocurren una es viable. Eso es bueno saberlo te hace ser humilde, abierto a otras alternativas, a dialogar con el mundo. SI me aferro a mi idea... Hay otro factor y es el conocerse a uno mismo... y ser capaz de dialogar con otros, de reconducir el pensamiento cuando vemos que no estamos en lo cierto. Todo eso es un cambio de planteamiento social que se dará... en algunos casos se da. Hay que cambiar esa idea de producir producir... debemos entrar en la era de crear. Se necesita gente que pierda el tiempo.	FACT.ENR Humildad. Conocimiento de uno mismo  Perder el tiempo
InfGFP(LC). Estoy totalmente de acuerdo con que la creatividad, la imaginación se educa y se desarrolla. Pocos individuos nacen con una incapacidad de ser creativos. Hay otra cosa importante que me gustaría destacar y es que ejercer una disciplina del arte no es sinónimo de creatividad o ser creativo, en la medida de que si estamos entendiendo creatividad como producción de cosas entonces si, pero no es esto verdad. Puedes pintar muy bien y no tener ni pizca de originalidad.	CONCEPTO Creatividad e imaginación.  Disciplina del arte  Originalidad
InfGFP(MR). Es que hay un problema con la palabra originalidad, la estamos utilizando socialmente de una manera que no tiene nada que ver.	CONCEPTO Originalidad
InfGFP(LC). Para mi la originalidad es volver a los orígenes y hacer cosas distintas que son originales en sí mismas y diferentes a otras cosas. Una persona puede pintar muy bien y no tener ni pizca de imaginación, pero eso abriría otro debate.... Ahora bien, el individuo tiene que conocer la pintura... la técnica y contemplar la naturaleza lo cual nunca anula la naturaleza, para luego dar el salto al cambio. Si el profesor no ha dado ese salto previo no permite al chaval el cambio o el salto. Quiero poner de manifiesto es que contemplar el natural y copiar el natural jamás va a anular la creatividad del niño, sino todo lo contrario, la va aumentar. De lo contrario se deteriora... el niño no es más creativo simplemente porque invente sin ceñirse a la realidad... para que pueda crear, pueda sacar... hay primero que meter, nutrir.	CONCEPTO Originalidad: volver a los orígenes.  FACT. ENRQ  Conocer la técnica Contemplar la naturaleza
InfGFP(TH). Enlazando con lo que dice ella, yo estoy convencida plenamente es que lo primero que hay que hacer con un niño es desarrollar su capacidad de observación y su vocabulario. En casa o en la guardería, desde muy pequeños. Hay que hablarles con corrección y propiedad y hay que hacerle observar en la naturaleza... es fundamental para que luego pueda ser imaginativo, original, fantasioso...	FACT.ENRQ Vocabulario Observación
Por eso es muy importante que cuando el niño entra en la guardería y en casa... hay que trabajar mucho el vocabulario y fomentar su capacidad de observar. Efectivamente es que no se puede aportar nada si no hay un conocimiento previo. Crear no existe en el hombre, de la nada.	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
InfGFP(LD). Además de conocer.... El tema de la ingenuidad es importante. Tengo que conocer con pureza.. con sensibilidad, una clave es preguntarse el por qué... el niño que se cuestiona los porqués... la persona que se plantea cuestiones que busca respuestas... si se realiza a un padre o maestro con miedo le contesta “por que sí”, pero si no se tiene ese miedo, se reconoce que no se sabe y se busca... él aprende el camino. No se pierde la autoridad... es un tema de mostrar la riqueza y la posibilidad de mostrar los conocimientos o los no conocimientos. Hay que cuestionarse las cosas. Adolecemos de cuestionarnos el porque de las cosas, se tiene miedo en uno mismo o a que los alumnos lo planteen. Entonces...	FACT.ENRQ Conocer con pureza, sensibilidad Cuestionarse las cosas Perder el miedo
InfGFP(BL). Creo que también hay que distinguir en cierto modo creatividad y utilidad. Es verdad que hay que ser creativos... pero ¿por utilidad? Tenemos que transmitir a los niños a los alumnos... ¿para qué sirve? No todo tiene que servir para algo. Muchas veces lo que la empresa busca más que la creatividad es la utilidad... por que es lo propio de la empresa.	CONCEPTO Creatividad y utilidad
InfGFP(MR). Ni siquiera la empresa busca eso... lo que busca es vender.	
InfGFP(BL). Pero para vender algo tiene que ser útil que se demande o simplemente que sea nuevo. Es muy difícil... en una sociedad encorsetada si no ves algo dentro de esos parámetros no tienes nada que hacer. En la moda por ejemplo da igual como te sientan las cosas... si se llevan me lo pongo.	FACT.EMP. Sociedad encorsetada
InfGFP(LD). A veces se habla de creatividad en un conductor de tren.... En fin. Se usa la creatividad para todo.	CPT. Mal uso de la palabra creatividad
InfGFP(MR). La primera relación entre creatividad y autenticidad... es negativo. Hay gente que piensa que ser creativo es ser auténtico y que ser auténtico es hacer cosas diferentes. La creatividad en un sentido profundo no tiene que ver con lo estrictamente diferente, sino con ese volver al origen de las cosas. Seguir un patrón que es de los de siempre combinado de forma novedosa. La creatividad no tiene nada que ver con cosas... ese concepto de creatividad crea mucha ansiedad. combino y combino... se genera ansiedad... movidos por los mecanismos del mercado. La mayoría de los productos no son útiles. Estamos en un concepto de creatividad erróneo que genera ansiedad.	CONCEPTO creatividad y autenticidad  Origen de las cosas  Concepto erróneo
InfGFP(LD). Cara a la educación, en un colegio en infantil las profesoras están con hambre de saber esas capacidades. Esas profesoras están bajo un sistema que no son los directivos sino los padres que quieren que su hijo lea, que su hijo sepa inglés.	FACT. EMP. Sistema educativo

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR(B). ¿En la práctica educativa? ¿Cómo se puede ayudar a desarrollar la creatividad?</b>	
InfGFP(BL). Yo creo que hay dos aspectos. El padre es educacional, es capaz de ser educativo. Pensamos que los padres son el ogro... pensamos que solo quiere dieces y con un examen. Creo que también eso, en padres de infantil en parte tenemos la culpa... porque se lo mostramos también. Si le cambiamos el chip y le decimos cómo vamos a hacer para sacar lo mejor de su hijo, él lo acepta. Nosotros como profesores tenemos que hacer autocrítica y no echar balones fuera. Si no lo hacemos así luego no podemos echarnos las manos a la cabeza.	FACT. ENRQ Familia  Autocrítica
InfGFP(LD). Una persona creativa no trabaja directamente con este concepto. El talento creativo, salir al encuentro del problema, buscar soluciones, encontrar oportunidades, asumir riesgos y tomar responsabilidades. La culpa es una de los grandes enemigos.	PERSONA Personalidad, actitud...
InfGFP(IN). Los docentes son los que tienen que saber aceptar la creatividad en sus compañeros y especialmente en los alumnos. En el desempeño de algunas asignaturas la creatividad puede jugarte una mala pasada.	FACT.ENR Aceptar la creatividad de otros
InfGFP(MR). Yo creo que el desarrollo de la creatividad está muy integrado en el desarrollo de la disciplina. Históricamente funciona así. Los pueblos más creativos son disciplinados. Toda la creación que viene de Europa, o de otros lugares está vinculado a la disciplina. Que la creatividad sea producir cosas bellas es un mito romántico que está localizado con una crisis de pensamiento. Me llama la atención en México visitando una escuela... (montada por un rico como negocio personal). Ahí la gente llevaba a sus hijos con la idea de llegar a ser ricos... como este señor. Visitando esa escuela... una de las veces vi que esa escuela es que se desarrolle la creatividad con una aparente falta de disciplina que en el fondo no era así. Me llama la atención encontrarme a dos alumnos de 13 años en pijama... y lo pregunté a un profesor, y me comentó que era un concepto de creatividad desorbitado. Estoy convencido de que eso va a ser un desastre. Creatividad y disciplina y trabajo están muy relacionados...	FACT.ENR Disciplina y creatividad
<b>ENTR (B). En vuestra práctica docente universitaria, ¿Cómo se concretan estos aspectos?</b>	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>InfGFP(LC). Las disciplinas del arte... no en vano se llaman disciplinas porque tienen que ir de la mano de una disciplina brutal: en música, en danza... Eso nunca va a anular el desarrollo hasta el punto de crear una tendencia diferente a lo que se haya dado a lo largo de la historia. Lo que el individuo necesita es una formación academicista. Se ve en las disciplinas del arte y es común a cualquier disciplina ayuda lugar al desarrollo de la imaginación. Eso es lo que trato de hacer es lo que he tenido como referencia. La formación académica es fundamental no concibo encontrarme con alguien que se plantee que poner al alumno ante el natural sea negativo.</p>	<p>FACT.ENRQ Disciplina Formación académica Referentes</p> <p>Inspiración en el natural</p>
<p>InfGFP(AD). Estoy totalmente de acuerdo con ella. Yo en mi asignatura... no puedo proponer crear algo si antes no hay un modelo, no hay algo que haya nutrido... no sabrían por donde empezar. En mi asignatura llevo textos, comentarios antes de crear un texto propio. Es fundamental la observación, formación, conocimientos. A través de la formación se puede innovar en una materia determinada. Hay personas que pueden tener un talento innato.... Pero necesitamos mucha preparación para hacer algo diferente, innovador. En la medida que estamos muy bien preparados, muy bien formados podremos innovar en nuestras materias. Que sería transformar no sacar algo de la nada</p>	<p>FACT.ENRQ Nutrir: lecturas, textos...</p>
<p>InfGFP(TH). En la clase de literatura infantil elaboran historias, cuentos... pero efectivamente no lo hacen de la nada. Trabajamos muchos cuentos.... Hay un patrón que se adapta a la mayor parte de ellos. Son capaces de hacer cosas preciosas cuando han recibido una formación. Enseñas o das oportunidad de ser creativo. Delante de un folio sin más no se crea, se necesita experiencia y trabajo. Nuestros alumnos... yo trato de inculcarles para ser buenos maestros: enseñar vocabulario desde que nacen, enseñar que no hay que ceñirse a una sola metodología para conseguir que nuestros alumnos aprendan algo... hay que conocer muchos caminos para no encorsetarnos; trato de ayudarles a imaginar algo que es arduo de trabajar en el aula de primaria y hacerlos asequible, cercano, en la realidad misma: los sustantivos, los verbos... los adverbios... hay que intentar que nuestros alumnos aprendan de forma creativa a transmitir los conocimientos de forma creativa. Un maestro buen maestro no necesita materiales caros. Se puede trabajar con alubias, garbanzos, judías, arroz.... La vida misma nos da muchísimos materiales. Hay que contar cuentos. Contar primero, se acostumbra a un vocabulario rico... primero se le cuenta y cuando ya tiene interés en eso, maneja los libros... los cuentos, entonces se le leen, y enseñarla a inventar a través de una lectura... el ve cómo se hace y se fomenta la capacidad de leer. Siempre partir de un texto o de un personaje literario histórico.</p>	<p>FACT.ENRQ</p> <p>Cuentos orales Cuentos leídos Cuentos inventados</p> <p>Vocabulario</p> <p>Utilizar cosas asequibles para enseñar lo complejo</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Coges un fragmento preparado, coges un texto que hace referencia a la descripción... si son pequeñas cojo un cuento... de tal forma que entienda lo que pasa y le dejo con la intriga y las ganas de seguir leyendo. Los niños aprenden por imitación, por observación... eso les da una cultura literaria y van imitando personajes que les presento como modelos. El profesor tiene que ser flexible para entender que un alumno puede resolver una situación de manera creativa sin pasar por los marcados... la creatividad es una forma de ver la realidad de manera diferente. Hay artistas que tiene un pensamiento que se adelante al pensamiento de cualquiera. Ven, como decía Miguel Ángel, lo que hay dentro. Quitas lo que sobra, los sacas de dentro del mármol. Él tenía la capacidad de ver lo que quiere plasmar. Un niño puede ver el final de un problema sin necesidad de hacer todos los pasos.</p>	<p>Imitación Observación</p>
<p>InfGFP(LD). Para favorecer la creatividad, partiendo de que la creatividad es una capacidad humana que mana de la libertad. Para hacer algo tengo que ser dueño de esa acción: tenemos que favorecer la disciplina y la autodisciplina, autopoerse... capacidad de constancia, perseverar, ser responsable... al final es una educación en virtudes para poder ser creativos. Hay que tenerlo en cuenta. Plantearse el porqué estamos en la universidad, que hemos venido a estudiar y porqué. ¿Para qué aprendes? La universidad no está para encorsetar sino para abrir la cabeza.</p>	<p>FyDU Autodisciplina Virtudes</p>
<p>InfGFP(MR). La profundización rigurosa de las cosas, con disciplina pues si está bien formada tiene que ver con uno mismo y le ayuda resolver problemas. Desarrollar el rigor y la profundidad en la realidad. Hay rigor en las cosas que se conocen El rigor y la profundidad ayuda a crear. Enseñar eso a los alumnos. Cuando explicamos conceptos hasta que no los entienden no puedes ni asociarlos ni llevarlos más allá. Para eso necesitas estudiar con rigor y profundidad y hacerlo propio y a partir de ahí combinar y construir.</p>	<p>FyDU Rigor y profundización</p>
<p>InfGFP(LD). Pienso que en general hay miedo, porque se te orienta hacia un pensamiento en un canuto... a veces como docentes nos encontramos con poco margen. Los seminarios, los talleres y la libertad dentro de una asignatura es fundamental.</p>	<p>FACT.EMP. Miedo FYDU: libertad de cátedra, seminarios, talleres.</p>
<p>InfGFP(BL). Mi asignatura es muy encorsetada.... En los colegios se centran muchísimo en los libros de texto. Intento decirles a los alumnos que eso no es verdad. Intento sacarles de esa tendencia a quedarse en el libro de texto. Intento que el entorno se meta en el aula. Que aprenden fijándose en su propia realidad. Necesita ver, tocar, palpar las cosas para poder entenderlo y luego poder crear. Hay que meter en el aula la vida del niño y que sea capaz de entenderla y relacionarla.</p>	<p>FACT.EMP. Ámbito educativo: colegios. Encorsetamiento FACT.ENR Realidad</p>
<p>InfGFP(TH). Ven las cosas en los libros, pero necesitan ver en la realidad.</p>	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL PILOTO	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
InfGFP(BL). Les enseño recursos, salidas... el natural. Yo creo que también hay creatividad en la relación profesor alumno. Pero no nos atrevemos. El alumno no sabe y el profesor no sabe como establecer esa relación. No es de colegas eso no es más original. Nos da miedo diferencias, nos da miedo llamar a las cosas por su nombre. Si el profesor deja de ser un modelo... si no contamos con los padres... y el profesor da un modelo erróneo... el mensaje que mandamos es nocivo para el niño.	FyDU Recursos, salidas  FACT.EMPO
InfGFP(TH). Hay que fomentar una relación adecuada con los alumnos, para que ellos aprendan para cuando estén en el aula. Tienen que aprender quien tiene la autoridad y a la vez una relación personal con él.	FACT.ENRQ. Relación profesor- alumno.
InfGFP(LD). Ser aperturista en la asignatura y que no tengan miedo a ir más allá de las notas eso es un trabajo difícil. El profesor como ojeador de los alumnos, ver esa intuición que cada uno tiene dentro e invitar a sacar lo que hay dentro. En ese sentido se puede hacer. Ahí veo la radical relación profesor-alumno en cuanto a la creatividad	FyDU. Apertura
InfGFP(LC). A mi el concepto de taller me funciona muy bien. Acompaños y sigues al alumnos continuamente. Van saliendo muchas cosas en paralelo que ayudan a madurar al alumno, es disciplinario y ayuda a una evaluación continua. Dices a uno una cosa y el resto también se entera... También el taller le da el papel que tenía al maestro. Es una forma de darle a cada uno el papel que tiene. Hay un intercambio de conocimiento, tanto profesor como alumno dan mucho.	FYDU Taller.

## Anexo 9. Análisis de distribución de las variables: estudio de normalidad y análisis de fiabilidad

### Estudio de Normalidad

Con la finalidad de determinar el tipo de prueba estadística adecuada para llevar a cabo las comparaciones se ha llevado a cabo un estudio de la normalidad de las variables. Es decir, si la distribución de respuestas de cada uno de los ítems del cuestionario sigue una distribución normal.

La hipótesis nula a contrastar es la siguiente: *La distribución de la variable analizada es igual a la normal*. El tipo de prueba estadística empleada: Z de Kolmogorov-Smirnov

Para aceptar la hipótesis nula el valor de la probabilidad (Sig. asintót.–bilateral–) asociado al estadístico Z de Kolmogorov-Smirnov debe ser superior a 0,05 (nivel de error que se considera en investigación por defecto). Si se supera ese nivel se puede afirmar que la variable sigue una distribución normal.

### 1. Normalidad por ítem

Tabla A. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Escala Conceptualización

		Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15
N		89	89	89	89	89	89	89
Parámetros normales	Media	3,4382	4,4607	3,1124	4,1461	3,8202	4,3596	3,9101
	Desviación típica	1,26989	,85355	1,28309	,96000	,92395	,93234	,90001
Diferencias más extremas	Absoluta	,177	,354	,171	,260	,229	,316	,270
	Positiva	,129	,264	,155	,187	,164	,246	,191
	Negativa	-,177	-,354	-,171	-,260	-,229	-,316	-,270
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,665	3,342	1,615	2,451	2,159	2,979	2,548
Sig. asintót. (bilateral)		,008	,000	,011	,000	,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.



Tabla B. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Escala Contexto

		Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18
N		89	89	89
Parámetros normales	Media	3,1011	3,8427	2,5730
	Desviación típica	1,11849	,97583	1,09635
Diferencias más extremas	Absoluta	,182	,294	,216
	Positiva	,152	,189	,216
	Negativa	-,182	-,294	-,151
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,721	2,777	2,040
Sig. asintót. (bilateral)		,005	,000	,000

- a. La distribución de contraste es la Normal.  
b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla C. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Escala Objetivos y Contenidos

		Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25
N		89	89	89	89	89	89	89
Parámetros normales	Media	4,2135	3,8989	4,3371	4,1461	4,1236	3,3258	4,0449
	Desviación típica	,84574	1,03402	,95279	,83327	,98650	1,35492	1,13728
Diferencias más extremas	Absoluta	,273	,213	,319	,241	,251	,219	,271
	Positiva	,176	,143	,243	,176	,187	,151	,201
	Negativa	-,273	-,213	-,319	-,241	-,251	-,219	-,271
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,578	2,010	3,005	2,269	2,368	2,063	2,560
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000

- a. La distribución de contraste es la Normal.  
b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla D. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Escala Formación integral de mis estudiantes.

		Ítem 26	Ítem 27	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 33
N		89	89	89	89	89	89	89	89
Parámetros normales	Media	4,3933	4,6629	4,4831	4,5056	3,7753	3,7978	4,4045	4,1236
	Desviación típica	,84770	,70620	,79932	,82742	1,0085 2	1,0244 7	,95011	,87672
Diferencias más extremas	Absoluta	,325	,425	,359	,377	,240	,219	,375	,246
	Positiva	,237	,317	,259	,275	,153	,141	,265	,159
	Negativa	-,325	-,425	-,359	-,377	-,240	-,219	-,375	-,246
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,063	4,009	3,387	3,553	2,263	2,063	3,538	2,318
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla E. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Interacción didáctica.

		Ítem 34	Ítem 35	Ítem 36	Ítem 37
N		89	89	89	89
Parámetros normales	Media	4,2697	4,7191	4,5169	4,4719
	Desviación típica	,83617	,75361	,86750	,84059
Diferencias más extremas	Absoluta	,258	,466	,385	,364
	Positiva	,191	,355	,289	,256
	Negativa	-,258	-,466	-,385	-,364
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,436	4,392	3,636	3,437
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,001	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla F. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Metodología.

		Ítem 38	Ítem 39	Ítem 40	Ítem 41	Ítem 42	Ítem 43
N		89	89	89	89	89	89
Parámetros normales	Media	4,4045	3,9888	4,2697	4,3596	3,7753	3,4270
	Desviación típica	,91352	1,14311	,86292	,69490	1,0417 7	,98728
Diferencias más extremas	Absoluta	,327	,284	,284	,282	,226	,225
	Positiva	,257	,188	,199	,237	,134	,162
	Negativa	-,327	-,284	-,284	-,282	-,226	-,225
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,085	2,677	2,684	2,663	2,131	2,121
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,001	,000	,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

En este caso ninguna de las variables analizadas sigue una distribución normal. En todos los casos el nivel de probabilidad asociado al estadístico es inferior a 0,05 (en la tabla algunos valores están en este formato: ,000. Esta coma indica que el valor tiene un cero delante, es decir, es 0,000) . Por tanto, debe rechazarse la hipótesis nula planteada y no puede asumirse una distribución normal de estas variables. Este resultado era de esperar porque la escala de medida de estos ítems es cualitativa ordinal.

Este es el primer contraste de hipótesis del trabajo, pero todos los que vamos a realizar siguen la misma lógica. Se plantea una hipótesis nula que siempre expresa la igualdad o la negación del resultado. En el ejemplo de normalidad es si la distribución de la variable es igual a la normal. Otros ejemplos de hipótesis nula serían: las puntuaciones de hombres y mujeres son iguales o no existen diferencias entre las puntuaciones de hombres y mujeres.

Para hacer el contraste de hipótesis siempre se ha procedido por los cauces habituales, en términos de la hipótesis nula, es decir, se acepta o se rechaza esta hipótesis. También se ha seguido la forma habitual de llevarlo a cabo: Primero calculando el estadístico de contraste adecuado a la hipótesis (correlación, comparación de grupos, etc). Este estadístico puede variar en función del tipo de variable que se analiza (cualitativa o cuantitativa), el número de grupos a comparar (2 o más). Y, en segundo lugar, se observa la probabilidad asociada a ese estadístico calculado, si es inferior a 0,05 se rechaza la hipótesis nula y si es superior se acepta.

Las pruebas de normalidad se llevan a cabo de forma previa para determinar los estadísticos que serán adecuados para contrastar la hipótesis. Si las variables no siguen una distribución normal deberá utilizarse estadística no paramétrica y si la siguen estadística paramétrica.

## 2. Normalidad por dimensión

Se han calculado las puntuaciones en las 6 dimensiones del cuestionario y una puntuación total como la media de las respuestas de los ítems que la componen. Se utilizan las medias para poder comparar las puntuaciones entre las dimensiones.

Tabla G. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Dimensiones.

		CCP	CTX	OYC	FIME	ID	MT	PT
N		89	89	89	89	89	89	89
Parámetros normales	Media	3,8925	3,1723	4,0128	4,2683	4,4944	4,0995	4,0343
	Desviación típica	,57840	,81357	,71806	,64252	,70708	,62211	,53362
Diferencias más extremas	Absoluta	,094	,093	,112	,142	,147	,123	,108
	Positiva	,070	,078	,085	,127	,237	,074	,066
	Negativa	-,094	-,093	-,112	-,142	-,147	-,123	-,108
Z de Kolmogorov-Smirnov		,891	,875	1,056	1,341	1,359	1,163	1,020
Sig. asintót. (bilateral)		,405	,429	,215	,055	,053	,134	,249

NOTA: CCP= Concepto; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; MT= Metodología; PT= Puntuación Total.

- La distribución de contraste es la Normal.
- Se han calculado a partir de los datos.

Todas las dimensiones y la puntuación total siguen una distribución normal. La probabilidad (sig. asintót –bilateral-) asociada al estadístico calculado es superior a 0,05 y, por tanto, debe aceptarse la hipótesis nula planteada.

Estos resultados conllevan que para los siguientes contrastes de hipótesis (las comparaciones entre grupos) cuando se utilicen las respuestas a cada uno de los ítems como variable dependiente se deberá utilizar estadística no paramétrica y cuando se haga con las puntuaciones en las dimensiones debe utilizarse estadística paramétrica.

### **Análisis de Fiabilidad**

Este análisis se lleva a cabo con la finalidad de comprobar la precisión de la escala. Valores por encima de 0,9 se consideran muy buenos.

La primera tabla muestra el coeficiente *alfa de Cronbach* y la segunda algunos estadísticos de cada ítem. La correlación elemento-total corregida es la correlación de la puntuación en el ítem con el total de la escala (calculado como la suma de las respuestas a todos los ítems). Esta correlación es un indicador de la discriminación del ítem, es decir, si el ítem está midiendo lo mismo que el total del test (valores por debajo de 0,2 señalan baja discriminación de ese ítem). El otro dato interesante de esta tabla es *Alfa* si se elimina el elemento que indica cómo puede cambiar el valor de la fiabilidad si se elimina el ítem de la escala.

*Tabla H. Estadísticos de fiabilidad del cuestionario*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,933	35

*Tabla I. Estadísticos total-elemento. Escala Conceptualización*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ÍTEM- 9.	137,7640	332,569	<b>,316*</b>	,934
ÍTEM - 10.	136,7416	334,717	,428	,932
ÍTEM - 11.	138,0899	341,401	,122	,936
ÍTEM - 12.	137,0562	328,326	,563	,930
ÍTEM - 13.	137,3820	335,034	,382	,932
ÍTEM - 14.	136,8427	330,020	,529	,931
ÍTEM - 15.	137,2921	329,505	,566	,930

\* *Discriminación del ítem.*

Tabla J. Estadísticos total-elemento. Escala Contexto

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ÍTEM - 16.	138,1011	343,796	,091	,936
ÍTEM - 17.	137,3596	326,983	,592	,930
ÍTEM - 18.	138,6292	336,054	,288	,934

Tabla K. Estadísticos total-elemento. Escala Objetivos y Contenidos

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ÍTEM - 19.	136,9888	327,489	,674	,929
ÍTEM - 20.	137,3034	325,441	,598	,930
ÍTEM - 21.	136,8652	325,095	,664	,929
ÍTEM - 22.	137,0562	326,735	,710	,929
ÍTEM - 23.	137,0787	328,141	,551	,930
ÍTEM - 24.	137,8764	321,905	,516	,931
ÍTEM - 25.	137,1573	328,316	,466	,932

Tabla L. Estadísticos total-elemento. Escala Formación integral de mis estudiantes

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ÍTEM - 26.	136,8090	327,815	,661	,930
ÍTEM - 27.	136,5393	330,138	,709	,930
ÍTEM - 28.	136,7191	328,659	,674	,930
ÍTEM - 29.	136,6966	328,918	,640	,930
ÍTEM - 30.	137,4270	333,338	,393	,932
ÍTEM - 31.	137,4045	332,403	,411	,932
ÍTEM - 32.	136,7978	323,777	,706	,929
ÍTEM - 33.	137,0787	327,278	,655	,930

*Tabla M. Estadísticos total-elemento. Escala Interacción didáctica*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ÍTEM - 34.	136,9326	329,268	,621	,930
ÍTEM - 35.	136,4831	331,116	,625	,930
ÍTEM - 36.	136,6854	325,718	,714	,929
ÍTEM - 37.	136,7303	329,086	,624	,930

*Tabla N. Estadísticos total-elemento. Escala Metodología*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ÍTEM - 38.	136,7978	326,163	,661	,929
ÍTEM - 39.	137,2135	332,761	,354	,933
ÍTEM - 40.	136,9326	324,541	,757	,929
ÍTEM - 41.	136,8427	330,702	,698	,930
ÍTEM - 42.	137,4270	330,202	,463	,931
ÍTEM - 43.	137,7753	330,494	,483	,931

## Anexo 10. Grupos Focales

Se presentan los grupos focales en fase de codificación, ya se detectaron las categorías y se procesión a señalar las dimensiones que iba emergiendo respecto a cada categoría.

Abreviaturas: CPT=Concepto; PERS=Persona; MANIF=Manifestación; FACT.EMP=Factores que empobrecen; FACT.ENR=Factores que enriquecen;FyDU=Formación y docencia universitaria.

### GRUPO FOCAL 1

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR (B): (Se plantea el primer bloque de preguntas: Respecto al significado de creatividad).</b>	
INF1 (CS): Persona capaz de definir problemas y solucionarlos (me refiero a situaciones de la vida). Respuesta distinta a lo que el resto da. Experiencial, vital: ante un problema sale con una solución diferente. Capacidad de ver otros puntos de vista. Capacidad de creación pura y dura (más artística) no solo como capacidad intelectual, sino crear de la nada, partiendo de unos elementos de formación. Serían dos tipos de personas diferentes: una que es capaz de dar soluciones a situaciones de la vida misma de forma diferente, y los que tienen perfiles más artísticos.	CONCEPTO. Capacidad CONCEPTO. Capacidad FACT.ENRQ. Formación MANIFESTACIÓN
INF 2 (GR). Gran capacidad de imaginar. Dar soluciones o salidas diferentes a un mismo problema. Capacidad de encauzar esas capacidades en una vertiente más artística y otros que la creatividad se queda a otros niveles, no en una vertiente tan artística. Pero es el mismo tipo de personas... quizá depende de ciertas cualidades o más se debe a algo educacional... quizá les han faltado oportunidades y son diamantes en bruto que nadie ha despertado... Mismo tipo de persona. De fondo hay lo mismo. Algo creativo somos todos. La vida te exige un mínimo de creatividad... Pero hay grados, algunos tiene más porque la han cultivado, se les ha dado más oportunidades que a otros... pero todos tenemos algo de creatividad, necesariamente. Puede no cultivarse por conformismo profesional...	CONCEPTO. Capacidad MANIFESTACIÓN PERSONA (Innato-educable)  PERSONA (todos, grados, oportunidades, cultivarlo) FACT.EMP. Conformismo.
INF 1 (CS): Tercer modelo de creativo: gente que no ha sido capaz de proyectar esa creatividad socialmente (vida o en la parte artística). Otras personas, quizá por un desequilibrio emocional... soportó esos problemas de la infancia aislándose y creando un mundo imaginario ara sobrevivir a los problemas afectivos. Se monta un mundo paralelo para evitar afrontar su propia realidad. Explotación continua de su imaginación... les ha pasado a algunos artistas tb. Gran capacidad creativa v para no morir con la realidad que tienen. Gente creativa como autodefensa.	PERSONA. Desequilibrio emocional CONCEPTO. Imaginación.  PERSONA. Autodefensa
Inf2 (GR): Si, en muchos artistas se ve, como un modo de escapar de la realidad	PERSONA. artistas. Escapismo.



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf 3 (SV). Si diferenciaría entre dos tipos de personas en cuanto a la creatividad. (una más artística otra no). Creatividad en el ámbito de la solución de problemas, de la toma de decisiones. Podemos confundir o ver como antagónico la falta de flexibilidad y la creatividad. Creo que puede haber personas que son muy rutinarias, que en el ámbito del hogar u otros ámbitos pueden parecer rutinarios o inflexibles, pero sin embargo en el momento en que surge una dificultad son capaces de resolverla con mucha creatividad. (otras personas rutinarias se adscriben a esta rutina para tener seguridad, no son creativos cuando surge la adversidad). En el campo de las matemáticas cuando se habla de la resolución de problemas se habla de creatividad: mezcla de saberes, poner mucha creatividad y hacer razonamientos plausibles, para que esa solución de problema pueda ser aceptada universalmente.</p>	<p>MANIFESTACIÓN</p> <p>CONCEPTO. Actitud/ Capacidad</p> <p>CONCEPTO. Confusión terminológica: flexibilidad.</p> <p>PERSONA. Personalidad.</p> <p>CONCEPTO. Capacidad. Razonamiento</p>
<p>Es posible que haya personas creativas en estas dimensiones... aunque no sea artísticamente. Va por separado. Todos tenemos una dosis de creatividad pero de una manera diferente desarrollada. No en todos tiene que desembocar ni es su culmen, una creación artística. Ni el culmen del desarrollo de la creatividad es una creación artística. Puede haber personas que hayan desarrollado mucho su creatividad pero no tiene por que verse en el mundo artístico (música, pintura, literatura...). También hay handicaps que no dejan que salga esa creatividad a flote. Hablabas (a Carlos) de que hay muchas personas con sociopatías que son incapaces de utilizar la creatividad, les produce episodios de orden psiquiátrico. Les hace mal, la rechazan por miedo a dar un paso en falso...</p>	<p>PERSONA. Todos, diferente dimensión.</p> <p>MANIFESTACIÓN</p> <p>FACT. EMP. Sociopatías, miedos...</p>
<p>Inf2 (GR): Personas sistemáticas y muy disciplinadas pueden ser muy creativas. Otros muy caóticos y poco sistemáticos y además poco creativos. Se bloquean no son capaces de imaginar una solución. A veces tenemos la imagen estereotipada del artista caótico y sin embargo hay gente muy caótica pero poco imaginativa y que se bloquea ante un problema.</p>	<p>PERSONA. Estereotipos</p>
<p>Inf4 (IC): Pensando en el campo educativo... me gusta más hablar de pensamiento creativo que de creatividad... creo que es un tema de maestros... El mayor o menor desarrollo de ese pensamiento creativo tiene mucho que ver con el tipo de educación recibida... a veces se reciben impactos negativos desde niños que impiden que se desarrolle la creatividad. Pienso que el pensamiento crítico, muy unido, pienso a este pensamiento creativo. Una profesora de primaria por su modo de trabajar: su capacidad de desarrollar en los niños: darles independencia, actitud ante los problemas... desarrollaba la capacidad creativa de los niños... ella no daba respuestas, ella simplemente guiaba y esos niños eran muy diferentes luego en cursos superiores de los niños de otras clases.</p>	<p>CONCEPTO. Pensamiento</p> <p>FACT. EMP. Educacional</p> <p>CONCEPTO. Pensamiento</p> <p>FACT. ENR. Modelos. Modos de hacer.</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
¿Por qué pasa esto? Los alumnos tenían que buscar, indagar... Lo que se hace en el aula y en casa es muy importante. Cada uno lleva en la naturaleza lo que lleva, pero desde luego se puede trabajar y quizá es el desconocimiento de los docentes el que nos lleva a que no se de ese desarrollo. Hay que buscar la forma de hacer a la gente creativo: ser flexible, capaz de elaborar... buscar otras formas de enseñar lo mismo, capacidad de innovar... ser capaces de autoevaluarnos y cambiar si es necesario... análisis del modo de hacer las cosas, de trabajar para mejorar. El que procura serlo como maestro en el aula, es más posible que lo saque de sus alumnos.	PERSONA. Naturaleza humana FACT.EMP. Docentes FORMACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA
Inf3 (SV): Hemos hablado antes de que la creatividad tiene que ver con imaginación, pero también tiene que ver con una actividad racional, con el pensamiento. Necesita actividad intelectual, combinación de saberes....	CONCEPTO. Sinónimo Pensamiento. Inteligencia.
Inf2 (GR): Ser capaz de imaginar nuevos conceptos.	CONCEPTO. Imaginación y capacidad
<b>ENTR (B): (Se realiza un pequeño inciso y se pregunta si es entonces propio de algunas personas, si se puede trabajar, potenciar...)</b>	
Inf3 (SV): Complemento lo que dices. En la creación artística sin conocimiento.... Cualquier virtuoso tiene unas horas de estudio, de conocimiento en todos los sentidos: historia, materiales, tecnológicos.... Tiene que conocer de todo lo que implica su arte.	FACT.ENRQ. Estudio, cultivarse, conocimiento
Inf2 (GR): la imaginación siempre tiene que nutrirse de algo. Cuanto más amplio sea el bagaje, más enriquecido, mejor.	CONCEPTO. Sinónimo FACT.ENRQ. Nutrirse
Inf1 (CS): los músicos... pueden ser creadores o intérpretes (estos últimos: aunque interpretan, añaden a la partitura). ¿Qué les aporta a la persona? Estás atado a una partitura pero tú como tú le aportas algo a esa interpretación. Es cierto que para innovar hay que trabajar mucho la tradición. Conocer a los autores tradicionales para poder romper con ella, innovar, cambiar... a lo mejor no es la intención del comienzo, pero puede pasar y pasa. Creatividad: filtro personal de la realidad. Filtramos la realidad a través de nuestra formación e imaginación y el resultado final es lo que podemos considerar como producción creativa. Qué aportas tú a la realidad que tienes. Serían como unos mecanismos de filtrado personal de cada uno, es lo que nos distingue	PERSONA. Novedad personal FACT. ENRQ. Trabajar PERSONA. Novedad personal. Filtro.
A veces, en nuestra casa fomentamos la creatividad por un lado y no por otro. Un hijo mío es muy creativo, y le dejamos libre y se le potencia. Pero para cosas del día a día, donde a lo mejor en casa hay un ambiente más controlado, le cuesta mucho activar en la vida misma esa creatividad. Quizá son las normas fijadas en casa... quizá es culpa nuestra... cuesta que espabile. Me pregunto si quizá no estamos fomentando la creatividad en todos los ámbitos.	FACT. EMP. Educación en la familia.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf4 (IC). la creatividad tiene que ver con los recursos que uno es capaz de encontrar , de crear, para cualquier situación. En los detalles es donde tú puedes ir dejándote y desarrollando esa creatividad en las cosas más sencillas de la vida, en el trabajo o en casa (se me ocurre sobre la marcha, no lo he hecho antes). Elementos que en un momento dado puedes traer a colación y utilizarlos acertadamente. Pienso, ahora, que son hábitos que se puedes desarrollar en los niños y que son básicos para la vida.	CONCEPTO. Capacidad  MANIFESTACIÓN. Cotidiano.  CONCEPTO. Definición
Inf3. (SV) Con todo lo que ha ido saliendo se me ha abierto una luz sobre la relación que puede existir o que existe entre la creatividad y la capacidad de formularse preguntas. Nosotros aquí nos ocupamos de la creación científica que implica haber sido capaz de formular preguntas	CONCEPTO. Capacidad  MANIFESTACIÓN. Investigación
Inf4 (IC) -Estoy en desacuerdo contigo, si solo vamos aquí a la creación desde un punto de vista científico...	
Inf3 (SV)- No, científica como un aspecto más. Me refiero a que si miro a la creación científica hay una creación o planteamiento de preguntas.	
Inf4 (IC). Pero eso en todo.	
Inf3 (SV). Sí, ahí voy. A lo mejor una clave para estimular la creación en nuestros alumnos es ayudarles a formularse preguntas. Y eso en todos los ámbitos. Fomentar la creatividad, en buena parte... porque pienso que en la creatividad artística también hay una cuestión, una pregunta debajo.	FYDU Formular preguntas
<b>ENTR (B): ¿Cómo se plasma o se refleja en vuestra práctica educativa?</b>	
Inf1 (CS). Es fundamental el planteamiento de preguntas... Existe tb una disciplina de preguntas... En una conferencia de esta chica que ha fichado Google, que venía de la parte creativa de google, ponía un ejemplo de un amigo suyo: Diseñador que fichó por una empresa de relojes. Ella se sorprendió: con la capacidad que tienes como es que te vas a una fábrica de relojes? Me voy allí porque el reloj me limita y si me limita tengo que pensar más para hacer algo mejor. A veces tenemos la sensación de que cuantos más medios, cuantas más limitaciones seamos más creativos podemos ser.Me impresionó esta respuesta. Quizá no es cuestión de grandes contextos, grandes posibilidades... sino que es en lo más concreto. En la película Apolo 13: en la escena de “tenemos un problema”. Van a una sala, vuelcan un montón de cosas. El Apolo 13 tiene un problema y con estos elementos... ¿cómo solucionamos el problema? Esto me parece fantástico.	FACT. ENRQ. Limitación, poco material, tener que pensar.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Ante la limitación de elementos... ¿qué puedo hacer? ¿Cómo lo soluciono? LA limitación junto con las preguntas adecuadas... puede dar lugar a una solución mejor.	FACT. ENRQ. Limitación y hacerse preguntas
Inf4 (IC)- En algunas entrevistas de selección de personal, o en seminarios de formación de algunas empresas, les dan tres o cuatro cosas en una situación compleja y los dejan solos (selva, en un bosque...). ¿Qué son capaces de hacer con nada... cómo salen adelante?? Tiene que buscarse la vida. Pones a prueba, sin medios a la gente para salir adelante sin nada.	FACT. ENRQ. Poner a prueba con pocos medios
Inf1 (CS)- A los alumnos les estamos dando excesivos medios para solucionar problemas. A lo mejor es al revés... limitar los medios para poder pensar en mejores soluciones en momentos determinados. Si te atas a más medios... no lo piensas por ti mismo. Piensa. Nos estamos acostumbrando a depender más de cosas... un ordenador, por ejemplo... Proporcionamos demasiadas herramientas y estamos impidiendo que haya tiempos de contemplar, ver, analizar, preguntas.... Pienso que estamos invirtiendo el proceso y así hacemos un flaco favor a la creatividad. El exceso de medios no me permite la contemplación. Con esto poco que tengo... ¿Qué puedo hacer?	FACT. EMP. Dar muchos medios o facilidades.  FACT. EMP. Muchas herramientas. Poca inversión en el proceso. Poca contemplación, poco análisis, no ver, no hacerse preguntas...
Inf5 (MJ). La contemplación requiere un previo de sosiego. Y de eso carecemos todos. Esa parte previa de sosiego para contemplar no la tenemos, ni la tiene los alumnos. Vivimos muy deprisa. Las preguntas entonces son mucho más superficiales. Para que la respuesta sea distinta... tienes que conocer tb las respuestas que se han dado hasta ahora. Falta sosiego. Pensar y contemplar después... transferir la información. A veces tampoco nosotros hacemos estas transferencias.	FACT. ENR. Sosiego FACT. EMP. No sosiego. Vivir deprisa. Superficialidad. No pensar No contemplar No transferir
Inf 4 (IC). Exacto. Hoy en día con todos los medios que tenemos hay una gran comunicación, y sin embargo los profesores no sabemos trabajar en común. Ellos no están acostumbrados asociar ideas (alumnos). Pero nosotros tampoco, porque trabajamos poco juntos. Si yo tengo un conocimiento de lo que hacen otro... entonces puedo asociar (pero esto desde que el niño nace e incluyendo el ámbito universitario). Empezamos a engarzar conocimientos y no cada uno en nuestros compartimentos exactos. Y así forzamos a asociar ideas.	FACT. EMP. No sabemos trabajar en común  FYDU. Trabajar juntos. Engarzar conocimientos.
Inf2 (GR). El tiempo para la contemplación y la reflexión. Hoy en día es un peligro la cultura de la inmediatez. Cómo podemos pedirselo a los alumnos si la vida les lleva de esta forma a solucionar las cosas. Todo ahora y ya. ¿Cómo podemos pedirles un trabajo que suponga tiempo de reflexión, tiempo de trabajo, si están acostumbrados a todo en media hora. Pienso que una clave educativa de cara a las generaciones venideras es pararles, quietud, sosiego, serenidad, tranquilidad, vamos a contemplar la realidad... porque nos estamos olvidando de eso. Pienso que este es el mayor problema y por eso hay tanta superficialidad.	FACT. ENRQ. Tiempo de reflexión y contemplación. FACT. EMP. Cultura de la inmediatez. FACT. ENRQ. Parales, quietud, sosiego, serenidad...  FACT. EMP. Olvidarse de lo anterior. Superficialidad.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf4 (IC). No crees que eso tiene que ver tb con el tema de la motivación? Es decir, que al alumno se le dan una serie de contenidos de menare que no le interesa lo que recibe.	FACT.ENRQ. Motivación
Inf2 (GR). Creo que son cosas distintas.	
Inf5 (MJ). Bueno, es que cuanto más pasivo es el alumno menos motivado está. Cuanto más activo, más se motiva porque el saber y el aprendizaje es motivador.	FACT.EMP. Pasividad FACT.ENRQ. Activo. Motivado por saber.
Inf4 (IC). depende del saber, depende del modo en que lo recibas. Hemos tenido un grupo de alumnos totalmente apáticos. A base de motivar sus comentarios, su manera de participar, de cosas pequeñas... animarles... la gente termina entrando en el aprendizaje, ¿Qué actitud tenemos los profesores ante los alumnos? Todos sabemos la experiencia del efecto Pigmalión. EL resultado del alumno fue tal como el resultado que el profesor esperaba. Ojo, estoy reflexionando con vosotros, con este grupo... ¿cómo mejorar las clases? ¿Cómo hacer para que los alumnos mejoren? Vamos con una realidad que tenemos que cambiar, pero tenemos que estar convencidos de que la podemos cambiar. ¿Cómo le doy la vuelta al contenido para que les resulte interesante? Requiere preparación... no podemos partir de que esta gente es así y poco se puede hacer.	FACT.ENRQ. Actitud ante los alumnos.
Inf2 (GR). Bueno, podemos hacer lo que podamos, pero los problemas viene de casa. Cuando la cultura se les mete en casa: SI quieres esto toma... en lugar de si quieres esto búscate la vida: valor del esfuerzo, del tiempo... lo han perdido. Porque se les facilita todo de forma inmediata	FACT.EMP. Cultura, educación...
Inf3 (SV). Trajimos hace unos años un ponente que les hablaba de un tema educativo general (para lo que acababan la carrera) trajo su modo de dar clase. Explicó como dejaba claro el objetivo al principio y acababa lanzando un monigote al aire y a quine le cae tiene que plantear una pregunta reflexiva para el día siguiente. Le calló el monigote a un alumno de Educación Física que siempre estaba mudo y te parecía que siempre necesitaba normas y planteó una pregunta con una hondura, en la que se veía que había estado reflexionando, pensando toda la sesión.... Yo me sorprendí, pero los que más se sorprendieron fueron sus compañeros. Arrancó el aplauso de todos sus compañeros. Era una pregunta pertinente, reflexiva y que daba mucha cancha.	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Soy enemiga de pensar que lo que yo recibo y lo que tengo enfrente viene siempre condicionado y mal.... Yo siempre pienso, cuando empiezo nuevo curso, que los alumnos que tengo en frente tiene un potencial. Ese potencial lo tengo que sacar adelante, aunque venga con unas características x. Cuando elaboro mis asignatura pienso: para qué esta asignatura, cual es el objetivo... hay que reflexionar. Mis conocimientos son secundarios... tengo que conseguir que mis alumnos hayan reflexionado sobre los contenidos de mi asignatura. Me importan los resultados finales, pero si no hay reflexión no me vale. Esto me ha llevado a plantear trabajos que nunca se pueden responder con un corta y pega. Necesita reflexionar. Pueden ponerme una bibliografía consultada, pero les voy a pedir un trabajo reflexivo : leer esto y plantéate 10 preguntas. Pienso que debemos pensar ¿Cuál es la finalidad de mi asignatura?. Los alumnos tienen que contar con las herramientas actuales. Creativamente tengo que plantear el uso de ellas para reflexionar. El curso pasado hablábamos en clase de las regletas. Dice una alumna. Mi hija ha trabajado con las regletas y le pedí que me explicara qué hacía se encontró con una respuesta de su hija en la que respondía a la pregunta de su madre: la clave de todo esto es “el arte de formular preguntas”.</p>	<p>FYDU. Actitud del profesor ante el alumno o ante el conocimiento: Tienen gran potencial. Hacerles reflexionar. Proceso de trabajo. Que se hagan preguntas. Plantearnos cual es la finalidad de una asignatura Clave: arte de formular preguntas.</p>
<p>Inf1 (CS). El mérito del que inventó la rueda no es inventarla sino poner una al lado de la otra. Hay una experiencia de un discípulo de Ken Robinson que puso en marcha sus teorías en el colegio. Cambió el horario por completo porque se hizo una pregunta. ¿Porqué los niños de primaria están deseando ir a Disney y no esté deseando ir al colegio? Decidió trabajar por proyectos en el colegio. No les planteaba temas de geografía, sino esta semana esta clase se va a ir a Nápoles. ¿Qué necesitamos para el viaje?: Por grupos y áreas tenían que plantearse de forma transversal para que el proyecto del viaje salga adelante. No era un horario dividido, sino un proyecto de sociales pero en el que se implicaban todas las áreas. Este colegio tenía unos exámenes y el temor de los padres por este proyecto....</p>	<p>FACT. ENRQ. Modos de hacer: cambio de metodología atendiendo a la realidad.</p>
<p>Les costó y sin embargo los niños remontaron los resultados oficiales, aprendieron y les gustó. No estaba enfocado en el examen, sino cómo se afronta la situación de aprendizaje. Crearon tiendas en el colegio, cambió el aspecto del colegio... El tema competencial me parece de gran interés. Nos ayuda a plantearnos... ¿qué sabes hacer con esto? ¿Para qué te sirve Haciéndose la pregunta correcta... ¿Qué sabes del idioma? ¿Qué sabes hacer con el idioma? Depende de tu respuesta así será tu enseñanza, ti programación o el aprendizaje en caso dela alumno. Curiosamente en educación, en cualquier disciplina, Quizá la clave es ¿Para qué me sirve esto? Yo creo que estas dos preguntas tiene respuestas diferentes que generan actitudes diferentes. La pregunta de ¿qué se sobre una cosa es posterior a qué sé hacer con esto? Hemos antepuesto el saber a la experiencia. Quizá hay que darle la vuelta.</p>	<p>FACT.ENRQ. Fin educativo FYDU  FACT.ENRQ. Fin educativo   FACT.EMP. Resistencia.</p>
<p><b>ENTR (B). Entonces, ¿qué se puede hacer en la docencia universitaria, en la formación, tanto del alumno como del docente?</b></p>	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf3 (SV). Nosotros también contamos con la resistencia de los profesores. Necesitamos profesores creativos. Se me exige mucha creatividad para que el niño salga de la rutina de lo que se aprende en cada curso... entender que en todo este planteamiento de proyectos tengo que perder el miedo a que en tal curso me voy a quedar sin enseñarles esto o esto otro, me voy a quedar a mitad de los contenidos propios de ese curso, pero necesito mucha creatividad para ir engarzando todos los contenidos y herramientas que tiene que aprender en una asignatura concreta, gestionar el miedo a no saber qué pasará si no lo aprende cuando suele hacerlo. Hay que romper esa resistencia, e invitar a perder el miedo	FYDU. Profesor modelo. Actitud: sin miedo. Saber gestionarlo. Engarzar contenidos.
Inf4 (IC). Pero tú asumes que hay un grupo de profesores que no son creativos. Pienso que hay que reunirse, cuando se trabaja en equipo, aunque no seas tan creativa, si tu actitud es de cambiar y mejorar... entonces de ese aprendizaje, cambias o sueltas ideas y otros te ayudan a ponerlas en práctica. Todos, trabajando en equipo podemos darle la vuelta. No tienes porque encontrarte resistencia.	FYDU Actitud del profesor. Modos de trabajo
Inf5 (MJ). Otro tema es ... ¿Cómo hago para que el alumno sea más creativo: proyectos, espacios de reflexión, de diálogo, genero preguntas... Además de todo esto que es el reflejo del profesor en el alumno. Si eres creativo aunque los medios no te ayuden.. el alumno se fija en tu modo de hacer y el alumno, el hijo se fija en eso. Si eres curiosa, si reflexionas, si te paras... el niño, el alumno lo imita... Aunque no lo tengas programado, pero el profesor es así... una parte del alumnado enganchará con su modo de ser.	FYDU Metodologías de trabajo. Profesor modelo.
Inf4 (IC). ¿Por qué no hay cursos de profesores con todo esto que estamos diciendo? Propuestas: trabajar por departamentos. Poner sobre la mesa cómo trabajamos en nuestras clases: aprendemos de todos, todos nos aportamos. ¿Qué enseñas tú? ¿Cómo enseñas tú?. Primero por departamentos, luego interdepartamentalmente. Integrar contenidos, integrar modos de hacer. Tener reuniones de trabajo de profesores.	FyDU Conocer como trabajan otros profesores. Equipos de trabajo.
Inf1 (CS). Ese tipo de coordinación puede tener más éxito en este entorno que entendemos a la persona del mismo modo. Ante todo es un tema actitudinal... lo que se premia es el academicismo, no la creación del profesor, sino cuanto sabes... En el momento en que tienes una obligatoriedad... No podemos limitarnos a las técnicas. Hay un tema de fondo... (Las conferencias TED: invitaron a un chaval de 12 años a dar una charla, sabía programar apps para iphone.	FyDU Noción de persona Academicismo
Fíjate la maravilla que hay por detrás de estas conferencias. Unos tíos que son súper inteligentes tiene incluso la humildad suficiente para llamar a un chaval de 12 años para que cuente su experiencia ¡para aprender! Eso es precisamente lo que hace que un país, una sociedad sea creativa: reconocer el genio y tener humildad para aprender de todos. Si no estamos dispuestos a reconocer el genio venga de quien venga... no es posible aprender ni ser creativo.	FACT.ENRQ. Humildad



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf5 (MJ). Todos tenemos ese punto de creatividad. Si pensamos que el alumno puede pueden.	PERSONA FYDU. Confianza
Inf1 (CS). Al alumno se le ha estimulado un espíritu crítico que no es creativo: porque se pone una opinión infundada por encima de la persona misma. Comentario de texto por ejemplo, el 90% de los alumnos, arrogancia intelectual: Cómo se les ha ocurrido hacer esto, este tío no tiene ni idea.... Son críticos con esa persona, con una teoría... ¿Quién eres tú para criticarlo así? A veces lo crítico pasa por creativos sin serlo. Cuando no hay contemplación, ni interiorización no hay creatividad. Rechazan de antemano las cosas sin reflexionarlas.	FACT.EMP. Espíritu crítico sin conocimiento No contemplación No interiorización No reflexión Rechazan las cosas sin reflexionar
Inf2 (GR). Eso yo creo que es consecuencia de un ambiente general en el que toda opinión tiene el mismo valor. No Todas las opiniones valen igual, no todas están respaldadas por el mismo conocimiento, la misa reflexión, el mismo estudio,... te das cuenta que los alumnos, cada uno dice lo que piensa sin argumentar pero como estamos en democracia mi opinión aunque esté poco pensada vale igual que la tuya.	FACT. EMP. Ambiente. La opinión. FACT. EMP. No hay argumentación en sus pensamiento y opiniones.
Inf4 (IC). Eso pasa en la evaluación de los profesores.... Se pone unas preguntas que predisponen al alumno a opinar donde no deben.	FACT.EMP. Se predispone a los alumnos a opinar donde no deben sin conocimiento
Inf1 (CS). Tenemos que entrar en el desafío entre lo crítico y lo creativo. Escuelas Pitagóricas: tenías que esperar 5 años para hacer una pregunta. Primero en silencio y reflexionando y en 5 podrían atreverse a preguntar. NO hacer falta llegar a eses extremo, pero la idea: después de la reflexión es cuando salen las buenas cuestiones. Llegar a un equilibrio entre saber esperar que en medio segundo des una respuesta acertada. Precisamente es eso: mantener el equilibrio entre ambos aspectos.	FACT.ENRQ. Pensar, reflexionar, esperar Hacer la pregunta Emitir un juicio
Inf3 (SV). De cara a la formación de profesorado en cuanto a la creatividad: habría que preguntarse para qué. Pienso que esto que estamos haciendo es un modo acertadísimo. Aquí están saliendo problemas: como enseñar, como activar al alumno.... Pienso que un modo de dar respuesta y mejorar es esto mismo: plantear problemas y buscar juntos soluciones. Reflexionar como somos nosotros, como nos hemos estancado.... Estamos buscando soluciones??? Nuestra tarea es cuando nos planteamos unas preguntas, unos problemas, si no buscamos soluciones y creatividad seguimos igual. Sería necesaria una formación para trabajar entre todos y ayudarnos a ver una solución creativa, según la materia, según el grupo de alumnos.... Cada año, casi cada día hay que cambiar. Necesitamos esa formación y ese aprendizaje unos de otros, con un moderador. Necesitamos más trabajo en equipo.	FyDU Fin educativo El acierto de esta misma técnicas Planteamiento y resolución de problemas.  Reflexionar cómo somos  Trabajar juntos.  Ayudarnos



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf4 (IC). Necesitamos si, esto mismo, bajar al terreno. ¿Qué haces tú? ¿Cómo reacciones?	FyDU. Bajar a la realidad
Inf3 (SV). Llenarnos los bolsillos de estrategias. A veces una frase de un compañero te estimula “que el alumno se enfrente con su responsabilidad”. Todos los años cuando acaba el curso me pregunto ¿Este año qué me llevo de mis alumnos? ¿Qué he aprendido? Este tipo de cosas hacen que nuestro bagaje se vaya enriqueciendo y vayamos mejorando. DE los compañeros, de los alumnos.	FyDU Estrategias Lo que hacen los compañeros Aprender de los compañeros y de los alumnos. Acabar el curso con nuevas preguntas.
Inf5 (MJ). La idea es plantearse que los alumnos tiene que llegar a ser mejores que nosotros. Que avances desde donde tú les has enseñado. Y disfrutar de que tus alumnos son mejores, y aprendes de ellos. Esto no es fácil encontrarlo en los profesores. Parte de nuestra misión es que no nos de miedo a que los alumnos pueden hacer cosas muy buenas y ayudarles a seguir creciendo. Salir de esas estructuras fijas.	FyDU Fin educativo  Perder el miedo
Inf1 (CS). La idea del mentor tiene mucho que ver con esto. Algunos conectan con profesores, unos con unos, otros con otros... ver en algunos alumnos un potencial es la labor principal del profesor desde el punto de vista de la creatividad. Este tipo tiene potencial, tengo que asumir como profesor la labor de detectar ese potencial. Yo iría más que por lo estratégico por la actitud de buscar el desarrollo de la persona. Coges a este alumno, ves su potencial... y vas sacando: necesitas humildad para admitir que puede ser mucho mejor que yo. Detectar la genialidad, eso favorece el crecimiento del alumno, que al fin y al cabo es la raíz de la creatividad.	FyDU Mentor Fin educativo: sacar lo mejor de cada alumno. Profesor: mentor, modelo...  FACT.ENRQ. Humildad. Detectar la genialidad.
Inf5 (MJ). No todo el mundo puede llegar a lo mismo...	PERSONA. Grados
Todos: No estoy de acuerdo.	
<b>ENTR (B). ¿Es innata o adquirida?</b>	
Inf1 (CS). Creo que es una cualidad innata que podemos detectarlas en alumnos esas cualidades e intentamos estimular. También es cierto que la capacidad de ser mentor. No todos los alumnos encuentran su sitio en la universidad... o a la vez. Cada alumno despierta en diferentes momentos y lo sacará. Lo importante es estar disponible, sabiendo que hay una capacidad innata en la persona que está abierta.	PERSONA. Cualidad innata  FYDU. Confiar en las capacidades del alumno
Inf5 (MJ) Hay una parte nuestra y otra del alumno. Si el alumno no quiere.... Poco se puede hacer. Por su situación personal.... Llegamos hasta donde podemos.	FACT.EMP. Actitud.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 1	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf2 (GR). Creo que nuestra principal misión es fomentar actitudes, que en algún momento estallarán si el alumno no se pone la coraza. Llegar a donde puedes, porque <u>jugamos con la libertad personal</u> . Destacaría que es necesaria la apertura mental. Veo visión de canuto en muchos alumnos. Hay diferentes actitudes: abierta o problemas. La apertura de mente es fundamental. No es tanto lo que sé, lo que me lleve en la mochila, sino lo que puedo hacer con esto en mi vida. Lo más valioso es entrar en la universidad con una visión y salir con una actitud amplia abierta y una visión.	FYDU Actitud del profesor.  PERSONA. Libertad  Apertura mental
Inf3 (SV). me parece además muy importante el afán de superación.	FACT.ENRQ. Afán de superación.
Inf5 (MJ). Actitud de búsqueda de la verdad y humildad para cambiar. Actitud de búsqueda que debe ser muy universitaria.	FACT.ENRQ. Búsqueda de la verdad y humildad
COMENTARIOS GENERALES	
Al terminar, comentario general: He aprendido muchísimo, esta manera de trabajar sería la más adecuada en este ámbito y para todo lo que hemos planteado.	

## GRUPO FOCAL 2

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR (B): Se da comienzo a la discusión planteando el primer bloque de preguntas acerca del significado de la creatividad. ¿Qué pensáis sobre el concepto de creatividad? ¿Hay personas que son más creativas de forma innata? ¿Es más propia de unas disciplinas?</b>	
Inf6 (ST): Yo creo que creatividad es usar más un tipo de pensamiento lateral. O sea, no el pensamiento vertical de razonamiento... Una persona creativa es aquella que una idea le va llevando a otra... empieza a encadenar ideas y a lo mejor llega a asociarlas... y cosas dispares encuentra que tienen relación entre sí. A base de trabajar la imaginación, la fantasía... aportar o buscar soluciones... no es sólo a nivel de dibujo... trabajar el hemisferio derecho... Lo entiendo así. Como una manera de razonar diferente, no es analítico...	CONCEPTO. Pensamiento  CONCEPTO. Sinónimo CONCEPTO. Razonamiento
Inf7 (TV): Siempre que hablamos de creatividad parece que nos referimos a la artística, pero es verdad que en la universidad hace mas referencia a la originalidad del pensamiento... esa capacidad de establecer esas conexiones neuronales.... O en nuestro mapa cognitivo... sin llegar a ser caótico... es aquella persona que es capaz de conectar, relacionar... todo aquello que vive, que experimenta, que lee... un profesor creativo es aquel que esta motivado y motiva a los alumnos... disfruta porque nunca ha dado una clase igual, siempre de un artículo... establece asociaciones con vivencias o cosas que no son convencionales. Es creativo en su forma de pensar y de trabajar... es original con lo que hace. Es más intelectual a lo que me refiero.	CONCEPTO. Pensamiento. PERSONA. No caótica CONCEPTO. Capacidades. FACT.ENRQ. Profesor
Inf8 (MG). Creo que la creatividad sí tiene que ver con lo que estáis diciendo, con un tipo de pensamiento diferente, original... alejado de lo convencional, pero un pensamiento complejo y muy elaborado. No son cosas que cualquiera puede ver. Tampoco creo que la creatividad tenga que ver solo con el arte... pienso que esa es la visión más clásica... creo que la creatividad, una persona que es creativa lo puede ser en cualquier cosa que haga independientemente de si es artístico o no. Pienso que se suele encasillar dentro del mundo artístico porque hemos entendido que es positivo ser creativo en el arte y sin embargo no lo es serlo en otras facetas de la vida o en otras profesiones. Mucha gente creativa ha sido exitosa si se apicaba al arte. Pienso que incluso en el ámbito de la investigación nos falta salirnos un poco de lo convecional y ser más creataivos: en el pensamiento, la producción de contenidos, e incluso el diseño del sistema educativo... En este sentido el modo en que está estructurado el sistema educativo hace que todos seamos convergentes, que todos hagamos las cosas de la misma forma y por un único camino. Pienso que no nos han permitido explorar esa creatividad.	CONCEPTO. Pensamiento  MANIFESTACIÓN  FACT.EMP. Sistema educativo

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf9 (ST). Yo creo que en este sentido que tú dices... el problema es que parece que la creatividad está muy ligada al caos y a lo anárquico, y es precisamente la creatividad lo que lleva... no es que sea caótico, es que eso que tu te permites a ti mismo, encontrar ideas absolutamente dispares y ser capaz de producir algo, asociarlo... muchas veces eso da miedo... Es mas sencillo un pensamiento mas rígido mas controlado., porque parece que la cosa se te va a desorbitar. Que una persona sea creativa, como profesores, a lo mejor puede presionar en su manera de funcionar en la clase, para que lo sea. A otro profesor le puede crear ansiedad por que no tiene recursos. Que un niño sea fantasioso...	CONCEPTO. Errores de concepto.  CONCEPTO. Capacidad.  FACT.EMP. Miedo, ansiedad, descontrol
Inf8 (MG). Bueno es que ahí hay algo importante, porque se les permite que sea creativo o fantasioso en el juego, pero no en el pensamiento, en la resolución de problemas...	FACT.EMP. Educación.
Inf7 (TV): Bueno, o en la redacción de un examen... hay profesores que son muy exigentes y rígidos que como el niño no responda al pie de la letra.. pueden suspender. Aunque el niño responda de una manera correcta pero saliéndose de o establecido... supone muchas veces un suspenso.	FACT.EMP. Educación.
Inf9 (ST). A veces como padres también nos pasa... cuando nos ponemos a educar estamos tb condicionados o presionados y esperamos un tipo de respuestas o conductas y si se sale de lo establecido, de lo previsto muchas veces no lo toleramos. Entones no se les permite la apertura, la respuesta diferente... parece que tiene que hacerlo así y punto.	FACT.EMP. Educación.
Inf10 (PG). A mi hija en el instituto le han bajado la nota, porque ha utilizado un procedimiento diferente. Estoy de acuerdo con lo que dicen ellas. Creo que es una capacidad... pienso que la persona puede tenerla en mayor o menor medida. Penso que se puede educar. Tiene que ver con la sensibilidad para ver la diversidad y respetarla. Desde el momento en que marcamos unas pautas... ahí de alguna forma definimos tanto lo que tienen que hacer que matamos la creatividad. En la medida que les dejamos hacer preguntas, a tomar decisiones, a valorar... favorecemos que sean creativos. TB tiene que ver con la flexibilidad de pensamiento, ver otro puntos de vista... es verdad que quizá tb se necesita tiempo...	FACT.EMP. Educación.  CONCEPTO. Capacidad PERSONA. Educable CONCEPTO FACT.EMP. Educación. Pautas FACT.ENRQ. Hacer preguntas, tomar decisiones CONCEPTO. Pensamiento FACT.ENRQ. Tiempo.
Inf7 (TV). También es un cierto grado de inteligencia el ser capaz de pensar con originalidad. Para dar una respuesta de una forma creatividad.... Necesita inteligencia, para pensar de esa manera diferente. Tienes que saber relacionar cosas, conceptos, asignaturas entre sí.... Que requiere un grado de inteligencia mayor. Eso se ve a la hora de hacer un examen, de corregirlo... te encuentras con exámenes muy bonitos, con los que disfrutas...	CONCEPTO. Inteligencia.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf10 (PG). Bueno es que yo creo que depende también de la necesidad de control que tiene un profesor. A lo mejor es un campo más desconocido y uno mismo no tiene incorporado e la metodología... o da miedo por perder el control... por eso cuanto más definimos más seguros estamos.	FACT.EMP. Seguridades, control...
Inf9 (ST). Una persona creativa es una personas que asume y corre riesgos. A lo mejor no queremos hacerlo así... porque necesitamos seguridades. Parece que hay algunas carreras que, periodismo por ejemplo... quizá dejan esa amplitud, y de hecho parece que el tipo de alumno que las elige tiene como ese perfil. Sin embargo aquel alumno que es más cuadriculado, que quiere tener las cosas más atadas tiende a hacer otro tipo de carreras: derecho... por ejemplo.	PERSONA. Personalidad, asumir riesgos.  MANIFESTACIÓN. Disciplinas o carreras
Inf8 (MG). Yo no estoy de acuerdo con eso... yo creo que una cosa es que tú no muestres o manifiestes tu creatividad y otra cosa es que lo seas. En determinadas carreras donde se premie el pensamiento más convencional, es posible que aun siendo personas creativas no lo utilicen en ese momento, en la carrera... no quiere decir que no lo tenga. Igual que el hecho de asumir riesgos... no te resta creatividad.	MANIFESTACIÓN. Disociación entre el ser y lo que se manifiesta. Disciplinas PERSONA. Riesgos
Inf9 (ST). El interés por una carrera, la preferencia... siempre va asociado a un tipo de personalidad.	
Inf8 (MG). Yo no sé si es justo al revés, que hay carreras que fomentan el que los alumnos sean así y otras que no... entonces el alumno se ve más abocado a serlo... y se arriesgue. En determinadas carreras al creativo se les penaliza. No lo utilizan entonces.	MANIFESTACIÓN Disciplina
Inf9 (TV). Por eso mismo pienso que muchas veces somos los propios padres los que al ver una determinada actitud que se sale un poco de lo “políticamente correcto”, lo que se debe hacer... lo penalizamos en casa o lo encauzamos hacia lo que se debe...	FACT.EMP. Educación. Familia.
Inf8 (MG). Sí con esa frase de “posa los pies en la tierra”.	FACT.EMP. Educación. Familia.
Inf9 (ST). Hasta que punto le estamos condicionando. Y a base de oírlo...	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf7 (TV). Desde luego pienso que la creatividad es un talento que todos tenemos y que hay que desarrollar, pero es cierto que hay algunos que lo reflejan mas desde un punto de vista manual que se le deba más porque si va a estudiar arquitectura tiene que ser creativo porque lo necesita, pero hay otra creatividad, más intelectual que no se está desarrollando, y pienso que en España es la que más castigada está, porque tú vas a otros países y ves que se trabaja mucho más. A través de la música, el arte... dentro de la educación.	PERSONA. Educable MANIFESTACIÓN FACT.EMP FACT.ENRQ.
Inf8 (MG). Bueno es que todas esas cosas se convierten en vehículos del conocimiento... Pero aquí todo esto está muy penalizado, porque yo recuerdo algunos casos de alumnos que con 6-7 años era capaz de hacer una figuras de animales con plastilina o con dos objetos era capaz de hacer muchísimas cosas, sin embargo académicamente no se le daba valor. Sus libros estaban pintados por todas partes y con unas técnicas profesionales... pero estaba penalizado porque “estaba en su mundo” Este chico no titula... ¿cómo es posible que nadie le de valor, que nadie le ayude a encauzarlo? Para producir eso que él era capaz de hacer denotaban que había unas capacidades cognitivas impresionantes, porque sin ellas era muy difícil que fuera capaz de hacer lo que hacía, pero es que somos incapaces de verlo.. de valorar los avances de una persona a través de unos trabajos que no son los que hacen los demás y sin embargo demuestran igualmente las aptitudes y cualidades de una persona. Solamente se le tenía en cuenta cuando había que hacer algo artístico. Pero no se hacía nada para beneficiarle en su proceso de aprendizaje.	FACT.EMP.
Inf11 (EM). Yo la creatividad la relaciono con la dimensión más personal de la persona, de innovar, de aportar algo diferente. Tiene que ver mucho con la imaginación, con el entendimiento, el desarrollo de la afectividad y luego eso se plasma en la creatividad artística, del pensamiento, pero pienso que eso tiene su origen en un desarrollo muy rico de determinadas facultades y sobre todo con la parte más personal del ser humano. La capacidad de innovar, pero que supone mucho trabajo. Para la imaginación necesitamos que estén muy bien trabajados los sentidos externos que nutren las percepciones y de ahí se nutre la imaginación y la inteligencia... y después se vincula la afectividad. Tiene una sensibilidad especial y se plasma en sus trabajos.	PERSONA CONCEPTO MANIFESTACIÓN CONCEPTO FACT.ENRQ. Trabajo PERSONA. Afectividad
Inf9 (ST). Yo casi distinguiría entre imaginación y fantasía. La fantasía puede estar más ligado a lo irreal. No es lo mismo una persona fantasiosa con una persona imaginativa. Creo que al fantasioso es más difícil de encauzar y entender.	CONCEPTO. Sinónimos
Inf11 (EM). Hay algo en la creatividad que no sé qué es lo que es...	
Inf9 (ST). Es un talento	CONCEPTO. Sinónimo

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf11 (EM). Cuando se describe a algunas personas... vemos que la gente que es muy creativa es muy lista.	PERSONA
Inf8 (MG). Yo discrepo. Hay gente muy creativa que no es tan inteligente. Valoramos la inteligencia con preguntas y respuestas convencionales... Las pruebas tradicionales de inteligencia hay introducido la creatividad??	PERSONA
Inf11 (EM): Me refiero a esas personas que son muy creativas y son capaces de resolver problemas... Se le ocurren soluciones.	CONCEPTO. Inteligencia
Inf8 (MG): A veces tendemos a pensar que por el hecho de ser más creativos, en esa solución de problemas... es posible que estés pensando que este es más listo que yo porque a mí no se me habría ocurrido.. lo que pasa es que probablemente... los que somos poco creativos pensamos que los que sí lo son tienen esa cualidad que relacionamos con inteligencia: Qué inteligente es por haber dado ese punto e vista diferente!! Pero igual no tenemos grandes diferencias en lo intelectual, pero sí en la fluidez, divergencia...	CONCEPTO. Capacidad CONCEPTO. Inteligencia
Inf11 (EM). Bueno... es que ahí está la inteligencia teórica y la práctica. El cerebritito que es a lo mejor la teórica... bueno, es que no sé. Quizá la creatividad tiene más que ver con la inteligencia práctica.	CONCEPTO. Inteligencia
Inf8 (MG). Cuando valoramos creatividad... es una persona que lo es en todo su proceso de pensamiento o la podes diferencias en función del contenido del conocimiento o en función del tipo de tarea al que se enfrenta?? Que pueda ser muy creativo en un tipo de resolución de problemas...	CONCEPTO. Pensamiento
Inf10 (PG). En parte lo que dices se relaciona con mi pregunta, porque tú estabas hablando de ti misma como que no te consideras creativa y yo me estaba planteando.... Tú que eres especialista en adaptaciones curriculares, en adaptación a la diversidad... cuanto tú planteas, piensas, reflexionas... y tienes esa facilidad que a mí me resulta pasmosa, para proponer y saber leer o interpretar lo que necesita un alumno con los signos (tb requiere cierta sensibilidad y saberlo ver, eso va con los conocimientos) y saber adaptar según lo que necesite el alumno... yo creo que esa facilidad o capacidad para resolver ese tipo de situaciones tb requiere una dosis de creatividad a la hora de diseñar un plan ajustado a una población. Entonces yo no creo que seas cero creativa como dices... a lo mejor yo estoy equivocada y esto no conlleva creatividad.	FACT.ENRQ. Conocimiento, bagaje, experiencia, pensar, reflexionar... CONCEPTO. Capacidad
Inf8 (MG): Yo creo que tiro más de bagaje....	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf10 (PG): No porque ves diferentes situaciones, tienes capacidad empática y entonces sabes ajustar...	PERSONA. Personalidad MANIFESTACIÓN.
Inf9 (ST): Claro y das una solución a ese problema concreto.	
Inf8 (MG): Creo que se utilizan los bagajes anteriores y las ajustas a una necesidad, pero no sé si eso se puede calificar como creativo.	MANIFESTACIÓN. En situaciones de necesidad
Inf7 (TV). Es inteligencia práctica	CPT. Inteligencia
Inf10 (PG): Cuando tu planteas una situación informal encuentras soluciones a situaciones de la vida misma que son en sí creativas, nuevas, diferentes... Eso a mi me parece creativo: tienes facilidad y recursos para encontrarle soluciones nuevas a una situación concreta. Diversificas los procedimientos, te sales del canon	MANIF. La vida misma PERSONA
INF9 (ST). Eso iba a decir yo. Desde que te levantas por la mañana hasta que te acuestas estás continuamente solucionando problemas. A veces tiras de experiencia y otras tienes que generar nuevas y eso es creativo. Asocias ideas y creas una red.	MANIF. La vida misma CPT. Capacidades.
<b>ENTR (B): ¿Cómo se reflejan estos aspectos que comentáis en vuestra práctica educativa? ¿Lo contempláis de alguna manera en la programación, en la metodología...?</b>	
Inf10 (PG). Para poder fomentar la creatividad tenemos que entender la creatividad dentro del proceso enseñanza- aprendizaje, no solo en el alumno, sino tb en el profesor. Si este no es flexible, no tiene motivación por innovar, no tiene voluntad para plantear diferentes opciones... es difícil que lo fomente en el alumno.	FACT. ENRQ. Profesor como modelo
Inf8 (MG). Creo que somos muy poco creativos. El sistema docente.. como está diseñada la carrera, los procedimientos, evaluaciones... en general creo que somos bastante poco creativos. Creo que desde la primaria.. desde segundo ciclo de infantil empezamos con la inflexibilidad mental en la docencia y lo continuamos hasta la postobligatoria	FACT. EMP. Educación (escolar y universitaria)
Inf7 (TV). Si, en cambio fuera de España se trabaja todo este tema mucho más y hay una menor preocupación por cumplir a raja tabla unos contenidos que quizá no son tan imprescindibles a esas edades....	FACT. EMP. Educación (escolar y universitaria)



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf8 (MG). A veces escuchamos a nuestros hijos.... En clase y en casa esperamos que solucionen los problemas y las tareas de forma convencional. Les hacemos entrar a todos por el mismo cauce... dar las mismas respuestas siguiendo los mismos pasos cuando hay veces que siguiendo otros caminos dan otras respuestas que son perfectamente válidas. Cuantas veces les negamos o les decimos que no está bien sin saber cómo llegan a esas conclusiones!! NO sabemos si detrás de esa respuesta hay un proceso más elaborado en el que se han asociado unas variables y es perfectamente válida esa asociación y la respuesta.	FCT.EMP. Actitudes. Lo convencional. Única respuesta
Creo que preguntamos poco el porqué y les penalizamos mucho... aprenden a inhibir esas respuestas y a contestar lo convencional.	
Inf9 (ST). En el propio proceso creativo hay un momento de vuelta atrás para reflexionar sobre lo que has hecho y argumentarlo. No solo creas y lo sueltas. Cuando haces algo, lo ratificas, vuelves y relacionas, lo confirmas...	FACT.ENRQ. Reflexión Argumentación
Inf8 (MG). En los colegios muchas veces las cosas que se les plantean no se ajustan al proceso de pensamiento y luego cuando dan una respuesta perfectamente valida nadie les pregunta...	FACT.EMP. Sistema educativo
Inf7 (TV). A veces cuando ves algo creativo muy bien hecho piensas que lo han copiado.	
Inf8 (MG). Yo tb pienso que los creativos tiene pánico a serlo, los alumnos en la universidad, porque les hemos penalizado tanto que pasan.	FACT.EMP. Actitud. Miedo
Inf9 (ST). Claro es que eso está relacionado con ser capaces de correr un riesgo.	FACT. ENRQ. Asumir riesgos
Inf8 (MG). Se les pide hacer un trabajo libre y te preguntan: cuanto tamaño, con índice??? Les pongo algún ejemplo, pero les digo: libre, haced lo que queráis... y ninguno asume el riesgo... Tiene pánico a equivocarse, a producir algo nuevo. Si no les dices exactamente lo que tiene que hacer. Si les doy algo pautado lo hacen.	FACT. EMP. Miedo
Inf9 (ST). El creativo es capaz de plantear ideas... arriesgarse.	PERSONA. Personalidad.
Inf7 (TV): Pero eso hay que trabajarlo desde pequeñitos. Conocimiento del medio... en cualquier asignatura: ¡¡En su docencia!! ¡También en la universidad! En cualquier materia, no dentro de las artes... Hay profesores que según van pasando los niños les transmiten rigidez.	FACT.ENRQ. Modos de hacer FYDU  FACT.EMP. Actitudes. Profesores

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf9 (ST). Los padres también tenemos la culpa. Muchas veces les das soluciones, les ayudas para que no fracasen... Tiene que equivocarse y volverlo a intentar. No les permitimos la tolerancia al fracaso.	FACT.EMP. Actitudes padres
Inf8 (MG) Lo que las cosas estén bien o mal... les da pánico equivocarse... no tiene la experiencia de que eso es básico para aprender. De mis hijos la mayor piensa que lo hace todo bien porque lo hace convencionalmente bien y piensa de su hermano que lo hace mal porque lo que pinta o a lo que juega no es real.	FACT.EMP. Miedo a equivocarse.
ENTR (B): ¿Entonces... es una capacidad o es algo exclusivo de unos pocos?	
Inf10 (PG). Creo que es una capacidad educable. Estaba pensando que si una persona para disfrutar de esa creatividad en su vida quizá tenga que tener autoconfianza como para tener la personalidad suficiente como para llevarlo a cabo aunque vaya contracorriente. Aunque la mayoría no piense así, voy a seguir adelante porque me resulta práctico o me gusta. Yo creo que, además, la creatividad entra dentro de cualquier disciplina... cualquier carrera o profesión.	PERSONA. Educatable Personalidad Autoconfianza  MANIFESTACIÓN
Inf8 (MG). Veo que es una capacidad que está relacionada con el pensamiento con la capacidad de tener un pensamiento creativo y relacionado con la actividad que se esté desempeñando. Creo que es una cualidad entrenable, pero en la misma medida que cualquier capacidad cognitiva, pero tiene mucho peso las capacidades de partida de cada persona para que esa capacidad se aproveche más o menos, se le saque más partido. No creo que haya gente creativa o no creativa, sino que es una dimensión de la persona que probablemente se puede entrenar y mejorar o se disminuye si lo coartamos por la educación o la sociedad. Creo que la penalizamos mucho, pero que sin embargo deberíamos recuperarla en el ámbito educativo porque paradójicamente es algo que demanda enormemente la sociedad. Cuando accedes al empleo, en cualquier profesión, buscas personas capaces de generar alternativas... realmente buscan gente con inquietudes, con ganas de aprender, de aportar novedades y soluciones... y entonces si me lo van a demandar pero no me lo enseñan... si no enseñamos a ver diferentes alternativas, ser flexibles... hay que trabajarlo. Yo no la vincularía exclusivamente con las artes, sino que creo que está en cualquier disciplina. Creo que muchos de los problemas actuales es porque damos soluciones convencionales a los problemas.	CONCEPTO. Pensamiento  PERSONA. Propio de la persona Entrenable  FACT.EMP. Educación o sociedad. FYDU.  MANIFESTACIÓN.
La novedad, lo diferente, asusta. Hasta que no nos demos cuenta de que el riesgo es bueno, que estar abierto a lo nuevo favorece mejores soluciones... seguramente si hiciéramos un estudio de personalidad veríamos como algunos rasgos de personalidad están más vinculados o son más afines a la persona creativa y otros no.	FACT.ENRQ.  PERSONA. Personalidad

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf9 (ST) Yo vuelvo a vincularlo a la capacidad de asumir riesgos. También se vincula mucho con las funciones ejecutivas: son personas que usan esa capacidad siempre ligado a esa función ejecutiva, ideas con vistas a algo.. si no hay un fin parece que estás fantaseando. Es diferente la fantasía de la imaginación. La persona creativa está siempre viendo como sacar nuevas ideas. Si es educable, pero creo que tiene que haber algo más. Tiene que haber un potencial. Hay personas más curiosas, buscan datos para asociar... son personas con muchos intereses... todo te interesa... porque completa lo que necesitas, te enriquece y te ayuda a resolver situaciones.	CONCEPTO. Capacidades  PERSONA Modo de ser Educable Curiosas, muchos intereses, enriquecer, resuelven.
Hay niños que no están estimulados en esa curiosidad. Porque continuamente se les ha cortado la posibilidad de investigar porque dentro de la educación a veces coartamos demasiado. Y les exigimos que tengan conductas “adecuadas”. No todos los niños son igual de curiosos.	FACT.EMP. Sistema educativo
Inf10 (PG). La familia filtra las experiencias a las que accede el niño. En la medida que permitas una cierta libertad y contactar con diferentes modelos de todo, ve tiene más... se les da más cabida al desarrollo de la creatividad. Hay estilos educativos que no lo facilitan. Curiosidad infantil hay, pero el modo de darle respuesta... depende de la familia.	FACT.ENRQ. Familia Estilos educativos familiares.
Inf8 (MG) La curiosidad es una variable de la creatividad pero no es sinónimo de creatividad. Hay gente muy creativa y no curiosa en todos los ámbitos y hay gente muy curiosa que no es creativa.	CONCEPTO. Sinonimo. Curiosidad
Inf7 (TV). Es que la curiosidad no te lleva a generar algo nuevo.	CONCEPTO. Curiosidad y novedad
Inf9 (ST). Yo creo que el creativo si es curioso. El curioso no es creativo.	PERSONA
Inf8 (MG). Hay gente que puede ser muy curioso para el arte pero no para otras cosas de la vida....Tener un interés especial.	PERSONA
Inf9 (ST). no, pero sí es una pata de la creatividad.	
Inf10 (PG). Bueno, pero sí es algo que está presente en la infancia y quizá ayuda a su desarrollo como si fuera parte del origen.	PERSONA. Innato

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf7 (TV). Uno nace con una serie de características pero no todos en igual medida, la creatividad tiene muchas dimensiones, hay niños que tienen unas capacidades y otros otras. Se puede educar, y la familia y el colegio son fundamentales. Muchas veces les damos todo hecho y no tiene posibilidad de resolver problemas de enfrentarse a la frustración o tener que pensar. A veces están jugando utilizando cosas que son de la casa... y no les dejamos: el aspecto educativo es importante.	PERSONA. Innato Educativo  FACT.EMP. Educación
Inf8 (MG). Por eso yo tampoco lo relacionaría con inteligencia, aunque puede ser que algunas variables de inteligencia nos lleven a la creatividad, también si vemos esa visión de la inteligencia como las inteligencias múltiples... inteligentes dependiendo para qué.	CONCEPTO. Inteligencia
<b>ENTR (B): ¿Qué pensáis respecto a la formación en cuanto a la creatividad y a estos aspectos que estáis debatiendo?</b>	
Inf10 (PG). Creo que tenemos que buscar nuevas formas de evaluar de trabajar en clase... darles cancha para que busquen y piensen cosas relacionadas con lo que estamos viendo en clase. La simulación de casos... resolución de casos, ensayar diferentes modos de interpretar una situación.	FYDU. Metodología
Inf11 (EM). En el cronograma... no ser tan rígidos, creo que hay que intentarlo. Si estás explicando un tema y ves que no te siguen hay que saber retomar, recuperar, canalizar... utilizar en las preguntas de desarrollo relacionar temas completamente diferentes. Ponerles en situaciones que supongan dificultad, riesgo... ponerles en situación desconocida.	FYDU Cronograma Modos de enseñar/transmitir Modos de hacer: poner ante las dificultades, lo desconocido
Inf7 (TV). Tiene miedo a pensar... miedo al riesgo...	FACT.EMP. Miedo.
Inf8 (MG). La pregunta de desarrollo tampoco la fomenta en si misma. Creo que tiene que cumplir: que no haya una única respuesta correcta. Valorar si son capaces de justificar bien la respuesta. Si son muy convencionales... las preguntas de desarrollo no fomentan la creatividad solo valoro si han adquirido los conocimientos. Hay que empezar a trabajar la creatividad: caso con diferentes posibles soluciones, hacer debates sobre las respuestas y como enriquecerlas... Trabajo en grupo... para ver diferentes puntos de vista. Que ellos justifiquen las cosas. Menos respuesta por nuestra parte y más preguntas hacia ellos, para que se impliquen y piensen... más que ponerles unas transparencias...	FYDU. Evaluación: tipos de examen. Fomentar que hagan preguntas y que encuentren soluciones diferentes
Inf9 (ST). Que corran riesgos, darles cancha a que se equivoquen que se arriesgues. Perder el tiempo debatiendo... no debemos dejara a un lado la información, los contenidos pero sabes encajarlos.	FYDU Debates, que se equivoquen, arriesgarse

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf7 (TV). Dejarles pensar y que elaboren el conocimiento.	FYDU. Pensar.
Inf9 (ST). No se atreven... hay que buscar que no esperen a encontrar la respuesta que nosotros queremos y aplaudir las respuestas diferentes y cortar las preguntas de “está bien o mal”.	FYDU. Aplaudir la respuesta diferente.
Inf8 (MG). Buscan la confirmación de la solución correcta.... Creo que hay que plantear otras actividades y evaluaciones que no dependan de si está bien o mal , sino que sean capaces de justificar y argumentar lo que piensan o las soluciones que dan.	FACT.EMP. Seguridades
Inf7 (TV). Preguntas abiertas de verdad.	FYDU. Preguntas abiertas
Inf8 (MG). Y con soluciones abiertas.	
Inf9 (ST). La resolución de caso les agobia mucho. Por ejemplo quieren un recetario para la educación...	FACT.EMP. Seguridades. Recetario.
Inf7 (TV). Trabaja el sentido crítico. Enseñar a pensar para discernir lo bueno y lo malo, las diferentes opciones. Dejarlos participar y que piensen...	FYDU Pensamiento crítico.
Inf8 (MG). También trabajar con noticias y cosas que ocurren en la realidad y relacionarlo con el temario.	FYDU. Vincular el temario con la realidad
Inf7 (TV). Ser más ágil y mas flexible también con el temario, con el cronograma y la metodología... eso enseña muchísimo precisamente en cuanto al ejemplo de creatividad en el modo de hacer y resolver, de aprovechar cualquier cosa y situación.	FYDU Flexibilidad al programa, en nuestra metodología
Inf8 (MG). Eliminaría los libros de texto, creo que coartan la creatividad del docente y del alumno, el docente y el alumno están a su servicio en lugar de ser al revés, está todo enlatado y no te puedes salir. Fomentaría que los docentes creasen su propio método. Tendría que trabajar metodologías por proyectos... eso ayuda a generar. Trabajo en equipo, no tan individualizado. Lluvia de ideas... generar diferentes alternativas a los problemas, aprendizaje por descubrimiento, espacios en los que ellos generen procedimientos de aprendizaje...	FYDU No libros de texto Metodologías: propias, por proyectos, trabajo en equipo. Lluvia de ideas. Diferentes alternativas a los problemas. Aprendizaje por descubrimiento

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf9 (ST). No es tanto el libro de texto. Riesgo en el manejo de recursos, ser capaces de enfrentarse a lo que no podemos controlar. El centro muchas veces quiere el proyecto cerrado para asegurarse que los objetivos se cubren... y no hay posibilidad de que el profesor pueda hacer cosas fuera de eso. El libro, el proyecto es un recurso.	FACT.EMP. Miedo al riesgo. Búsqueda de control
Inf11 (EM). Hay que saber usar el libro de texto, no tiene por qué eliminar la creatividad... hay que saber usarlo.	FYDU. Buen uso del material
Inf8 (MG) . Yo digo que si un libro de texto me dice como tengo que hacer.. entonces me subyuga. Hay que ser flexible para que el método que usemos dependa del estilo de aprendizaje del alumno y que no ayude nada a la creatividad ni del profesor ni del alumno. Es clave que haya una libertad real para el docente.	FYDU. Libertad de cátedra real: flexibilidad según el profesor y el alumno que hay delante
Inf11 (EM). Yo me refiero a que hay, tiene que haber un contenido.... No improvisación. Adaptarlo a lo que quieras.	CONCEPTO. Error conceptual. Creatividad no es improvisación.
Inf8 (MG). Introducir la creatividad en su proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje Cuidado con la penalización en el ámbito escolar. Ser flexible para salirse de lo que es convencional.	FyDU. Creatividad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje CPT. Flexibilidad
Inf10 (PG). Yo creo que esto a veces es la sociedad que vivimos... una cosa es que demos respuesta a las necesidades laborales pasando por cosas que no favorecen la creatividad del niño. Muchas veces los padres presionan por no usar un determinado material y no ven lo educativo en otras situaciones.	FACT.EMP. Sociedad, familia.
Inf8 (MG). Convencionalmente hemos establecido que la docencia es así. Tenemos que pasar por el mismo aro... no podemos cambiar.	FACT.EMP. Actitudes. Convencionalismos.
Inf7 (TV). Yo conozco un cole que trabajan por proyectos. Tiene sus libros, pero están continuamente haciendo proyectos en cada asignatura y por grupos. Desarrollan muchas capacidades que parecían impensables. Aprenden los mismos contenidos pero desarrollan muchas más capacidades.	FACT.ENRQ. Trabajo por proyectos
Inf8 (MG). Les demandamos que sean competentes en cosas para las que no les preparamos.	FyDU. Fin educativo. Prepararles para ser competentes

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 2	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf7 (TV). Con este modo de trabajo les hace desarrollar unas cualidades personales, unas competencias que les preparan realmente para la vida: personal y profesional. Con esto las cualidades con las que llegan a la vida universitaria y adulta.	FYDU. Fin educativo. Ser competente. Cambiar método de trabajo
Inf8 (MG). Los primeros que tenemos que arriesgarnos somos los profesores. Los que tenemos que tener ganas de cambiar las cosas... somos nosotros.	FyDU. Actitud del profesor
Inf9 (ST). Yo creo que esto es muy difícil de hacer en la universidad...	
Inf8 (MG). Nos faltan competencias para guiarles.	
Inf7 (TV). En la universidad ya existe el problema... hay que trabajarlo desde la infancia.	
Inf8 (MG). Estamos tan obsesionados por el modelo competitivo... que al final la enseñanza se reduce a un aprendizaje muy individualizado y poco en equipo y de colaboración.	FACT.EMP. Sistema enseñanza. Modelo competitivo. Aprendizaje individualizado
Inf10 (PG). Yo creo que hemos hablado en reuniones de valorar las actividades que le ayuden a potenciar que vaya a congresos, centros de material educativo... ese tipo de actividades diferentes. Eso lo podríamos incorporar: salidas.	FyDU. Potencias que vayan a congresos, salidas...
Inf7 (TV). Habría que reestructurar todo el sistema educativo desde Infantil hasta la universidad. En Finlandia es impresionante como trabajan. El maestro está muy bien valorado y está muy bien remunerada.	FACT.ENRQ. Sistema educativo.

## GRUPO FOCAL 3

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR (B): Empezamos con el significado de creatividad. ¿Qué pensáis o que entendéis sobre la noción de creatividad? ¿Es algo propio de unas personas, de unas disciplinas?</b>	
Inf12 (EL). La creatividad es una forma de hacer, es personal y por la tanto genuina. Sobre todo tiene que estar adaptada a un contexto de cambio, según las necesidades o demandas de la profesión. No es un simple hacer sino que se hacen porque se necesitan. Pienso, por ejemplo, que el maestro debe ser creativo en la medida que asume su profesión de forma crítica y reflexiva, de forma actual, genuina, huyendo de las propias rutinas... pensando también en la práctica... Pienso que ser creativo es una forma de hacer reflexiva que implica un modo de hacer evaluativo, crítico... sobre el que se va construyen el trabajo adaptado a las demandas actuales, a las necesidades del alumno... de las circunstancias....	CONCEPTO. Definición PERSONA. Novedad personal  MANIFESTACIÓN. Adaptado a necesidades  PERSONA. Actitud: huir de rutinas CONCEPTO. Definición.
Inf13 (GN). Para mi es una forma de ser inteligente... es una forma de inteligencia que es única y que consiste en conectar juntos... es decir en conectar ideas del pasado y del presente proyectando en el futuro. Se basa en solventar unas necesidades o en el puro placer de realizar una acción en un momento determinado y que tiene, aunque no sé por qué yo lo relaciono con esto..., mucho que ver con el sentido de la armonía, de la estética... de aprovechar los recursos de una manera ecológica, contextual... Muchas veces esa forma de ser inteligente dista de la forma tradicional de hacer y no suele apreciarse a simple vista. Esto no me lo he preparado, es lo que yo siento que es la creatividad. Cuando estoy en el aula y veo al alumno.... De repente ves algo en ese alumno y piensas... esto denota una inteligencia creativa de la que no había sido consciente antes y de pronto... lo ves.	CONCEPTO. Inteligencia  CONCEPTO. Solución de necesidades.  CONCEPTO. Sinónimo. Armonía, estética.  CONCEPTO. Inteligencia
Inf14 (MD). Yo también pienso que la creatividad está relacionada con la inteligencia, una capacidad que te permite ser original, diferentes ser capaz de hacer cosas nuevas. Creo que se puede trabajar, hay personas más creativas, pero creo que... se puede trabajar... no sé muy bien si es una forma de pensamiento o es una capacidad de la inteligencia....	CONCEPTO. Definición. Inteligencia CONCEPTO. Capacidad. Vinculado a originalidad y novedad PERSONA. Educable.
Inf15 (MB). Es una capacidad que pueden tener muchas personas y que probablemente ni lo sepan porque nadie les ha ayudado a que lo desarrollen. Se puede educar.... También hay que tener capacidad del pensamiento. Está unido a la inteligencia. Para poderlo educar tiene que tener capacidad creativa el profesor.	CONCEPTO. Capacidad PERSONA CONCEPTO. Inteligencia FACT. ENRQ. Profesor modelo.



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf16 (CZ). Yo lo definiría como la capacidad que tenemos todas las personas que le posibilita para pensar, desarrollar nueva ideas que le surgen y puede ser desarrollar una idea novedosa o a partir de una idea de otra persona una manera creativa de poner en práctica la idea que tiene otra persona. Da lugar a algo nuevo o bien de algo que ya hay hacerlo de otra manera diferente. Creo que es algo que se puede o debe educar (tiene que haber un sustrato primero), pienso que está presente en todas las personas.... Quizá hay personas que lo tienen más desarrollado, pero pienso que no hay nadie que no sea creativo. Siempre hay unas brasas de creatividad lo que tenemos que hacer es fomentar que crezca.	CONCEPTO. Definición. Capacidad. PERSONA. Todas Educable Idea novedosa CONCEPTO. Vinculado a novedoso y diferente FACT.ENRQ.
Inf14 (MD). Al hilo de lo que ha dicho C., pienso también que... hay algunas personas que son más creativas, pero tienen miedo a mostrar esa creatividad. Quizá por miedo a lo diferente, al cambio. Piensan cosas creativa pero no lo transmiten por miedo... Tiene miedo a desarrollarlas	PERSONAS. Grados FACT.ENRQ. Actitud. Miedo
Inf 17 (ES). Yo creo que ahí está el miedo a ser rechazado.	FACT.EMP. Miedo
Inf16 (CZ). Quizá es que el ambiente es poco propicio para aceptar la creatividad.	FACT.EMP. Ambiente
Inf13 (GN). Fíjate... eh... a Thomas Edison le echaron del colegio. La profesora le dijo que no era bueno para el aprendizaje... es decir, parece que las personas creativas no siempre han estado encajadas con lo tradicional.... No todo el mundo acepta la creatividad como algo bueno.	PERSONA. Genio Rechazo FACT.EMP. Sociedad. Falta de aceptación
Inf12 (EL). Yo estoy pensando si hay una relación entre el pensamiento y sentido crítico y la creatividad... Me estoy preguntando si con nuestro estilo docente no favorecemos que el estudiante adopte una postura creativa ante lo que recibe, sería como encontrar el hilo entre pensamiento y acción, en medio pienso que estaría la creatividad. Puede ser un pensamiento muy creativo, pero si luego no es una acción un hacer teórico-práctico... no desemboca en un hacer.... Hasta que punto la creatividad está relacionada con el pensamiento crítico entendido como reflexión personal madura que orienta el proceso. Hasta que punto lo favorecemos o frenamos en nuestros estudiantes?? La creatividad tiene una dimensión ética. La creatividad parece que es un valor... tiene que ir acompañada de un gran sentido ético.. Qué aporta lo que haces, como creativo a la realidad??	CONCEPTO. Definición. Pensamiento. FACT.EMP. Educación. Profesor. CONCEPTO. Definición Pensamiento CONCEPTO. Creatividad vinculada a lo útil, lo práctico. CONCEPTO. Definición. Pensamiento MANIFESTACIÓN. Aportación a la realidad

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf15 (MB). La capacidad de aceptar con asombro la misma realidad. Puede verse desde muchos ámbitos. Todos pueden ser coherentes. La creatividad se puede favorecer desde el aula... cómo enseñamos.... Facilitamos o no la creatividad. Para eso hay que romper muchos esquemas porque a veces lo cómodo es que las cosas se hacen así y punto... hay modos de plantear las cosas... y no se deja que se planteen o hagan de un modo diferente. Aprender a ver las cosas y hacerlas desde diferentes perspectivas enriquece al alumno. Todos tenemos algo que decir pero se nos tiene que dar la oportunidad. El miedo... al ridículo, a haber sido frenado... que no hayan gustado nuestras opiniones... si el alumno se siente aceptado, desde su propio punto de vista... La metodología que usamos... Cuando los alumnos se entusiasman, se sienten seguros.... Ahí favorecemos la creatividad. Eso ayuda al alumno.</p>	<p>CONCEPTO. Definición. Capacidad. MANIFESTACIÓN. FACT.ENRQ. Aula. Modos de hacer Romper esquemas FACT.EMP. Actitud. Comodidad. No se acepta la diferencia. FACT.EMP. Miedo al ridículo. Falta de aceptación. FACT.ENRQ. Metodología. Entusiasmar.</p>
<p>Inf13 (GN). Esto lo vemos en el modo de ver al alumno... cada profesor de hecho valoramos a los alumnos de forma diferente. Hay una palabra que ha dicho M. que me parece de gran interés, que es la flexibilidad... porque es tener suficiente habilidad para adaptarse a las cosas....</p>	<p>FYDU Actitud del profesor. Ver al alumno Flexibilidad Adaptarse</p>
<p>Inf15 (MB). Su falta puede impedir que aflore la creatividad....</p>	<p>FACT.EMP. Falta de flexibilidad</p>
<p>Inf13 (GN). Pienso que tiene que haber un contexto donde la creatividad fluya para que no haya miedo... ¿Cómo tiene que ser ese contexto?</p>	<p>FACT.ENRQ. Contexto</p>
<p>Inf15 (MB). Debe ser un contexto de respeto ante todo lo que va saliendo en el aula. Los alumnos valoran mucho las intervenciones de los otros. La interpretación, la capacidad de asombro, de crear algo... viene después de mucho esfuerzo . Hay personas que son geniales en unas cosas.... El contexto siempre es la materia, el aula, la capacidad que tengamos de adaptarnos a los estilos de los alumnos. Hay que querer romper con esquemas preconcebidos... evaluar de forma diferente. Nos ponemos nerviosos cuando alguien nos muestra una realidad de forma diferente... Cada uno reaccionamos de forma diferente ante cualquier realidad: hay gente que ante la crisis, por ejemplo, se enerva o enfada, se entristece o crispa, canta o se ríe. ... fíjate pienso que la creatividad tiene mucho que ver también con el sentido del humor. Son modos diversos como hay inteligencias diversas, personas diversas. Un planteamiento diferente nos pone nerviosos... porque somos sistemáticos... rigurosos... nos falta tiempo... nos estamos dejando tiempo a observar... a captar diferentes ámbitos.</p>	<p>FACT.ENRQ. Contexto. Actitud trabajo, esfuerzo, asombro, interpretar.... PERSONA FACT.ENRQ. Contexto. Profesor.</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf17 (ES). La creatividad la tiene todo el mundo y se puede desarrollar más o menos. Hay personas que la tienen de una forma muy innata. Si la desarrollas o no puedes ser más creativo y otros son siempre creativos, siempre aportan. Otras personas necesitan más esfuerzo. Hay gente que siempre sorprende.... Hacen las cosas muy rápido o de forma diferente. Es igual que al que se le dan bien las matemáticas.... La rapidez con que algunos adquieren los conocimientos. Es un hábito que se puede desarrollar que está en la personas. Hay personas que realmente aportan más cosas a la humanidad en su forma de hacer, por su ingenio, su rapidez.... Los publicistas son muy creativos.... Comunican. Cuando la solución no es buena no es creativa. Creo que la clave está en que son personas con una gran capacidad de buscar soluciones.... Estoy pensando en publicistas pero también estoy pensando en un banquero, por ejemplo.	PERSONA. Todos. Educativa sorprendente, rapidez, diferente  Hábito, se puede aprender.  MANIFESTACIÓN CONCEPTO. Utilidad MANIFESTACIÓN
Inf13 (GN). ¿Por qué piensas que es creativo?	
Inf17 (ES). ¡Porque buscan soluciones! Están buscando... no sólo está en el arte... Hay ámbitos en donde ya se supone que tiene creatividad. La persona que le cuesta trabajo crear se va a restauración... no les sale la aportación personal.	CONCEPTO. Creatividad y búsqueda de soluciones. MANIFESTACIÓN PERSONA. Novedad personal
Inf13 (GN). Igual que decimos que la creatividad es un hábito, es pensamiento.... Lo que tú estás diciendo es que... hay diferentes tipos de creatividad???	CONCEPTO. Definición
Inf17 (ES). Sí, claro.... Veo que es lo mismo pero que se utiliza de forma diferente. La creatividad está en todos los sitios.	PERSONA. Diferentes tipos. En todos.
Inf14 (MD). Todos podemos ser creativos en cualquier ámbito. Cada uno lo utiliza de manera diferente...	PERSONA
Inf13 (GN). Claro es que esto es muy interesante.... En todos los ámbitos buscamos soluciones: médico, ingeniero, electricista, un juez, abogado.... Flexibilidad.... Claro, en el arte, en la educación, el matemático... todos van buscando soluciones, conectamos lo que tenemos a nuestro alcance en busca de una solución.	MANIFESTACIÓN
Inf15 (MB). Todos buscamos estrategias para solucionar cosas.	PERSONA
Inf17 (ES). Si, pero hay algunas personas que con esto mismo... desbordan!!! Van a más	PERSONA

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf12 (EL). Me surge la pregunta entre.... ¿qué es ser creativo y hacer las cosas bien? Puedes ser muy creativo y ser destructivo.... Hacer las cosas bien... el valor de la creatividad está tb en hacer las cosas bien. En cualquier profesión... hacer el trabajo bien. No sé si habría que delimitar muy bien el concepto de creatividad para luego ver qué aporta a esa profesión. La creatividad es un valor, una capacidad que hay que educar...	MANIFESTACIÓN Hacer las cosas bien  CONCEPTO. Definición. Difuso.
Inf13 (GN). Yo no estoy de acuerdo con que todos seamos creativos.	PERSONA. No todos.
Inf17 (ES). Yo pienso en nuestros alumnos: siguen todos los pasos pero no se mojan... otros lo hacen bien pero además aporta... Pueden hacerlo con delicadeza y esmero... pero no se moja, es menos flexible. Hace las cosas rápido, las hace bien y aporta... y no siempre sigue todo al pie de la letra. Dentro de la creatividad añadiría el concepto de rapidez en mostrar una cosa.	FACT.EMP. No implicación. CONCEPTO. Creatividad, aportar FACT.EMP. Menos flexible FACT.ENRQ. Rapidez, aportación CONCEPTO
Inf13 (GN). Me llama la atención que antes has hablado de la comunicación.	MANIFESTACIÓN
Inf17 (ES). Aporta a la sociedad....	MANIFESTACIÓN
Inf16 (CZ). La creatividad es un más que hay que poner a lo que estamos haciendo. Me enfrento a un problema... a lo mejor se trata de ver desde cuantos puntos de vista lo veo.... Esta riqueza me ayuda a ver cual es la mejor manera, me lleva antes a la solución y de la forma más óptima.	CONCEPTO
Inf13 (GN). Entiendo que la creatividad tiene una connotación propiamente humana pero no todos somos igualmente creativos. La personas que es menos creativa en un área.. pienso que tiene que ver con las inteligencias múltiples.....Pienso que según tu inteligencia será más creativo en unas cosas o en otras... Rafa Nadal es muy creativo en el campo de juego... La creatividad queremos meterla en un pack con unas características, pero no todo el mundo aplica la creatividad igual ni todos somos igualmente creativos, porque hay gente que tiene un don. Nos é si os ha pasado.... Dos alumnos brillantes que te hacen un trabajo y hay alguno que dices... tienes un don. A lo mejor ha trabajado la mitad que otros.	PERSONA. Propio de la persona CONCEPTO. Pensamiento PERSONA. Personalidad relevante. CONCEPTO. PERSONA. Grados.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf16 (CZ). En un aula de infantil o en una fiesta de cumpleaños la creatividad desborda. Hay etapas de la vida en las que se ve de forma plausible.... Con una canica son capaces de hacer cualquier cosa. Ahí es donde se ve que la creatividad es propia de la persona... que se fomenta o no eso depende... y hará que esos niños el día de mañana adultos la desplieguen o no... Los niños son capaces de hacer cosas con una lata, con un lápiz... la mañana de reyes acaban jugando con las cajas, los envoltorios... en la niñez es donde tenemos más creatividad.. luego les vamos pautando la acción y aprenden a no salirse de lo establecido. Si les dejamos ámbitos en los que ellos puedan pensar que los colores, las cosas.... Se pueden hacer diferentes. Les damos tantas directrices que podemos llevarles a pensar... ¿Para que voy a imaginar si no está bien?	PERSONA. Propio del ser humano  FACT.EMP. Educación.  FACT.ENRQ. Dejarles pensar.  FACT.EMP. Excesivas directrices
Inf17 (ES). Es verdad eso que dices, aunque pienso que no es incompatible. Creo que está bien que ellos tengan unas pautas, unas normas... Vayas aprendiendo a partir de ellas a soltarse.	FACT.ENRQ. Pautas, normas ayudan
Inf13 (GN). Yo creo que la disciplina y la creatividad es la combinación perfecta. Ambas cosas son necesarias también en un trabajo.	FACT.ENRQ. Creatividad y disciplina
Inf16(CZ). Hombre es que también hay que tener ojo para distinguir al que se dice creativo y en realidad es un geta o un vago....	CPT. Errores de concepto: creatividad=desastre, anarquía
<b>ENTR (B). ¿Cómo se concretan estos aspectos o disertaciones en vuestra práctica educativa? ¿Es posible ser creativo e incentivar la creatividad en el ejercicio de la acción educativa?</b>	
Inf15 (MB). Bueno, es que la misión del profesor es fomentar, desarrollar bajo unas pautas, un orden.... Ir ayudándole mediante preguntas... le hace reflexivo y puede darle seguridad. A veces no son creativos por la inseguridad de no ser aceptado... Siempre creo que debe haber una guía una pauta y fomentar el razonamiento... Asombrarse con lo que piensan. E ir guiándoles a partir de lo que descubren, estimulando las estrategias que están poniendo en juego. La persona es una, pero.... Cuando no sabe hacerlos con música lo hace con la literatura... las estrategias que están ahí que las tiene.... Hay que desarrollarlas... Me ha ayudado con lo que hablabais a pensar en Penac que un profesor descubrió cuando era pequeño que es capaz de escribir, Si un profesor no hubiese sido capaz de observar, de sacar lo mejor de los alumnos... quererlos... A veces etiquetamos a los alumnos, por lo que nos dicen los demás.... Hay que darle la vuelta... ¿qué voy a hacer con ellos?	FACT.ENRQ. Papel del profesor.  FACT.EMP. Inseguridad de no aceptar. FACT.ENRQ. Papel del profesor guía, uso de diferentes estrategias.  FACT.ENRQ. Profesor: observa, saca lo mejor. FACT.EMP. Etiquetar alumnos. FACT.ENRQ. Aportar.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf13 (GN). Me has hecho pensar.... Me has hecho pensar.... ¿Por qué la creatividad es tan difícil de ver? En un programa sobre la superdotación salían maestros con muchísimos años de experiencia, y decían que ellos en 15 o 20 años de experiencia que decían que en sus aulas no había tenido alumnos con altas capacidades y sin embargo las estadísticas nos muestran que hay 1 ó 2 por aula.... Esto significa que los ha habido pero no han sido capaces de verlos. No somos capaces de detectar esa inteligencia creativa... no se detecta sino que además como la creatividad lleva una connotación de intensidad o tozudez... no se detecta sino que además no son alumnos queridos por el profesorado.	CONCEPTO. Relación entre creatividad e inteligencia.  FACT.EMP. No saber detectarlo, no quererlos.
Inf15 (MB). Porque no somos creativos nosotros.	FACT.EMP. Educación. Profesor
Inf16 (CZ). Estos alumnos te revientan la clase.	FACT.EMP. Educación. Alumno
Inf14 (MD). Es que a veces estos niños... molestan.	
Inf16 (CZ). Habría que canalizarlo entonces. El fallo es que no nos paramos a pensar porqué molestan.... Quizá están pensando, se distraen porque no tienen canalizada la creatividad. Partimos de lo que les interesa para desarrollar sus ideas.	FACT.ENRQ. Educación. Canalizada. FACT.EMP. Educación. FYDU.
Inf17 (ES). Es que eso los profesores no lo hacen.	FACT.EMP.
Inf15 (MB). Es que nos falta flexibilidad.. no somos capaces de adaptarnos a lo novedoso ... el simple hecho de aprender de nuestros alumnos... de sus aportaciones... eso requiere ser capaz de que todo puede ser visto de manera diferente. A veces una pregunta, una intervención abre una brecha inmensa en la que todos podemos pensar... Cuando corregimos un examen si no pone a , b o c... a lo mejor no puede sistematizar ero sin embargo en tres palabras te ha contestado correctamente... Cuando los alumnos vienen a ver un examen, hay que ser capaz de canalizar el pensamiento.	FACT.EMP. Profesor, falta de flexibilidad. CONCEPTO. Relación con la novedad. FYDU. Papel del profesor. Aprender de los alumnos Diferentes puntos de vista Exámenes, canalizar su pensamiento
Inf16 (CZ). Eso exige que sepamos mucho.... Si no sabemos y el alumno va por encima de ti nos agobiamos... tenemos que ir muy preparados, conocer muy bien a los alumnos, saber qué les motiva.... Tenemos que encontrar caminos para enganchar bien con ellos... Eso puede hacer que sea más fácil que saquemos lo mejor de ellos. Si les conocemos a ellos y controlamos mucho nuestra materia... Podemos explicar cualquier cosa partiendo también de sus centros de interés...	FYDU Expertos, conocer a los alumnos

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf15 (MB). El profesor tiene que tener estrategias muy diferentes y variadas. Tener los conocimientos claro de lo que quieres transmitir y saber qué estrategias requiero para transmitirlo... y conseguir un clima en el aula en el que todos puedan aportar.	FYDU Estrategias variadas, conocimientos claros, clima de aula
Inf16 (CZ). Yo creo que es clave la educación infantil.... Y luego seguirlo en primaria.... Si todo esto se ejercita en edades tempranas.	FACT.ENRQ. Educación infantil es la clave, continuar en las demás etapas.
Inf15 (MB). La cuestión está en cómo se plantea el profesor la enseñanza... si me tengo que atar única y exclusivamente al currículum o si lo que trato es de abrirles el pensamiento para que ellos ese temario lo hagan suyo.... ¿Por qué hacemos esto? ¿Por qué lo repetimos si pensamos que no es lo adecuado? Porque ponemos en práctica los modelos aprendidos, una educación occidental, se nos ha formado en una sistematicidad... o rompes y te flexibilizas.... Si priorizamos el que aprendan, el que se equivoquen y partan del error, si salimos del encorsetamiento.... Por ejemplo, cuando se preparan a los alumnos para selectividad.... Había dos opciones les enseñabas a pensar, a buscar la verdad a través de los filósofos o les preparabas para aprobar el examen... Entonces.. ¿Qué es lo pragmático? ¿Qué nos invade?: lo eficaz, lo pragmático... ¿les preparamos para la vida o les preparamos para que aprueben? ¿Los exámenes los ponemos en función de lo que pensamos? ¿Para que piensen? ¿Para qué los hacemos?	FACT.EMP. atados al currículum FYDU  Modelos  FYDU  FACT.ENRQ. Fin educativo
Inf12 (EL). Pienso que es muy importante saber que tenemos mucha resistencia al cambio. Yo creo que el pensamiento crítico de los estudiantes.... Ser críticos con nuestro aprendizaje, con el modo de aprender del alumno.... Pensamiento crítico evaluativo sobre nuestro estilo docente y al estudiante: pararse a pensar Creo que lo que es realmente creativo es pararse a pensar. Creo que el auténtico motor es pensar. Darle vueltas a las cosas... esa es la forma de solucionar problemas, ser flexible, animar a la gente, desarrollar un estilo profesional acorde a la complejidad.... La creatividad pienso que es un tópico que se usa mucho.. quizá hay que ahondar más en el concepto. El pensamiento, la reflexión... es lo que ayuda al profesor y al estudiante a ahondar, a avanzar	FACT.ENRQ. Resistencia al cambio FYDU Pensamiento crítico  CONCEPTO. Pensamiento  Difuso  FACT.ENRQ.
Inf13 (GN). Pienso que es imposible ser creativo sin ser reflexivo. Volver sobre tu propio pensamiento a parte de ayudarte a tener la paciencia de saber parar y poder ahondar. Hace poco un cantautor, muy de moda ahora, dijo que la marihuana fomenta la creatividad del artista... yo pensé este se sienta poco a pensar.... Al final uno busca como momentos de creatividad, contextos... pero al final el contexto donde surge la creatividad es cuando uno se sienta a pensar lo que uno quiere... lo que uno sabe o hacia donde quiere ir.... En la manera de solucionar las cosas. La reflexión hace que las cosas no sean mecánicas repetitivas....	CONCEPTO. Pensamiento   CONCEPTO. Reflexión. Pensamiento.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf14 (MD). Iba a decir antes que.... Cuando al profesor no se le deja ser creativo, porque estamos encorsetados.... Hace poco hablando con un profesor me decía.. es que me obligan a hacer una programación donde tengo que concretar exactamente lo que tengo que hacer cada día, pero es que eso es imposible porque probablemente no lo pueda cumplir... Vaya pérdida de tiempo. Este contenido este día, con qué actividad... a lo mejor ese día se me ocurre algo diferente por los alumnos... Y es verdad...	FACT.EMP. Educación. Profesor
<b>ENTR (B). ¿Qué pensáis en cuanto a la formación o en cuanto a propuestas de mejora en la docencia universitaria en el sentido de lo que se viene hablando aquí?</b>	
Inf15 (MB). Hay que conseguir desde una disciplina ser capaces de flexibilizar... sería pensar en una programación a lápiz que te permita ir borrando, adaptando recursos metodologías.... Contenidos, aprendizajes.... En función de los alumnos, de la situación.... Gracias a la intervención de un alumno he podido explicar las cosas mejor. En los coles y en la universidad.	FyDU Educación Actitud del profesor.
El problema es que creemos que no es posible hacer las cosas de manera diferente. La sociedad es mimética, todos nos vestimos, hacemos, bebemos.... Porque lo hacen todos. ¿A ti que te emociona? El llevar al alumnos a ser ellos mismos... sabiendo que ellos buscar un referente siempre... hay que mostrar modos diferentes. Provocar el romper con el pensamiento único, el modo de hacer único... tenemos que cambiar.	FACT.EMP. Sociedad y actitud.
Inf12 (EL). Me parece que la clave está en la formación de los profesores: ellos son los modelos... Existen modelos más sistemáticos y otros más artísticos... tenemos que ser capaces de articular ambos modelos, combinarlos....	FYDU.
Inf17 (ES). Saber explicar el mismo tema de muchas formas distintas... es una arte que supone muchos esfuerzo, pero pienso que es una forma clara de mostrar la creatividad.	FYDU
Inf15 (MB). El tener una programación a lápiz... no me tiene que encorsetar. Cuando uno dedica mucho tiempo en elaborar una guía docente, la piensa, la estructura... eso puede ayudar a tenerlo en la cabeza y luego poder orientar a los alumnos que se van despistando, puede servir de guía... Hay que saber utilizar las cosas, pero no convertirlas en el fin educativo. Son herramientas que me pueden ayudar en mi labor docente. Son medios, modos de planificar que favorece el fin, pero tengo que tener la capacidad de ser flexible para ir cambiándola, adaptándome a las circunstancias, al alumno, a las demandas de la clase, al ritmo..., pero está al servicio de lo que quiero que mis alumnos sepan.	FYDU Fin que se persigue. medios que se tienen



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf13 (GN). Yo lo que les voy a mandar es un diario de reflexión de clase. Es imposible que sea creativo sin que sea capaz de llevar las riendas de su propio pensamiento. Tengo muchas veces la sensación de que son como caballos que van trotado... no saben a donde van, ni qué hacer, ni como frenar... no son capaces de gestionar sus propias ideas. Les quiero mandar después de cada sesión una hoja de reflexión. Que sean capaces de volver y contextualizar lo que ven en mi asignatura, lo que ven en otras, conectas con la realidad. Que busquen soluciones a los problemas que ven en el aula.</p>	<p>FYDU Propuestas Reflexión, solución de problemas.</p>
<p>Inf15 (MB). Autoevaluaciones de sus exposiciones, reflexionar sobre su modo de hacer... que caigan en la cuenta de su aprendizaje. Dejar fluir su pensamiento y que se concrete. Me sirven para ver en qué se fijan, que han asimilado... me ayuda a retomar, a reforzar.... Dejarles tiempos de reflexión para que tomen el pulso. Las autoevaluaciones les estimula. Trabajo en equipo... les estimula también. Cada una aportaba algo diferente al grupo y eso les estimula... les ilusiona. Partían de un tema que les interesa.</p>	<p>FYDU Propuestas: exposiciones, reflexionar, fluir el pensamiento, trabajo en equipo, intereses del alumno Autoevaluaciones</p>
<p>Inf12 (EL). A mi me gustaría hacer un portafolio (aporta un valor de singularidad o protagonismo). Que lo entregan a final de curso: esquemas, apuntes... textos trabajados.... Indagan, añaden noticias sobre algunos temas... Establecen relaciones entre una asignatura y la actualidad que tiene. No es una tarea obligatoria, pero los alumnos que lo hacen suelen calar mejor la asignatura. El comentario de texto también pienso que les ayuda a reflexionar. Antes lo enfocaba como un análisis como en Bachillerato. Eso está muy bien pero además de eso, debéis dejar vuestras ideas, vuestras aportaciones.... Tratar el texto desde un modo personal. Textos pequeños donde tienen que reflexionar sobre lo que dice el autor y aportar. Autoevaluación de su propio aprendizaje también es muy enriquecedor. Todo esto supone más esfuerzo y compromiso para el profesor, pero pienso que es lo que ayuda en esta línea.</p>	<p>FyDU Propuestas: Portafolio, indagas, relacionar asignaturas, comentario de texto, tratar un texto de modo personal, autoevaluación</p>
<p>Inf13 (GN). Pienso que sería fabuloso que pudieran hermanarse las asignaturas entre sí: enriquece al alumnos, los contenidos se conectan, el aprendizaje en más completo.</p>	<p>FyDU Hermanamiento de asignaturas</p>
<p>Inf17 (ES). Yo la verdad es que cada año les propongo cosas diferentes... Intento hacer cosas complementarias. Este año les he invitado a reflexionar a partir de un texto en el que se reflejaba cómo diferentes personas veían una misma realidad: la descripción de un árbol y a partir de ahí debían hacer su propia interpretación de esa realidad. Pero veo que les cuesta mucho hacer este tipo de actividades... Les cuesta mucho interpretar o ver la riqueza en este tipo de tareas... Yo veo que no son capaces de transferir la información a otras materias.</p>	<p>FyDU Propuestas Reflexionar Interpretar la realidad transferir información  FACT.EMP. No transferir información</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf13 (GN). Es diferente el aprendizaje que el aprendizaje de transferencia. Creo que por ello es genial procurar que esto se haga. Los alumnos no son capaces de transferir estos aprendizajes entre las materias.... Quizá si lo favorecemos como decíamos antes, hermanándonos unos con otros... lo consigamos, pero hay que enseñarles... Me encantaría hacerlo así.	FyDU. Aprendizaje por transferencia FACT. EMP. No transfieren aprendizajes. FyDU. Hermanar asignaturas
Inf12 (EL). Habría que buscar núcleos de contenidos. Pero también tiene que ser una iniciativa del profesor, no impuesta desde arriba sino que lo ideal es que parta del profesor. Los planes de estudio actuales en el EEES... pueden favorecer que esto se haga. Si me pongo de acuerdo con los profesores de ese cuatrimestre y unificarlo. Es buenos saber qué están trabajando otros para encontrar nexos de unión. Pero estas iniciativas requieren tiempo de trabajo, momentos en los que podamos coincidir, exige un compromiso importante... pienso que es una enseñanza más completa.	FyDU. Trabajar buscando nexos de unión. EEES. Favorece esto. Tiempos de trabajo comunes Enseñanza más completa
Inf17 (ES). Tenemos que saber trabajar en equipo.	FYDU. Trabajar en equipo
Inf13 (GN). Hay una laguna importante: no sabemos trabajar en equipo y el trabajo cooperativo. Y no gastamos tiempo tampoco en enseñarles a los alumnos. Nos pasamos el día diciéndoles lo que tienen que hacer pero no el cómo lo deben hacer... Solventan lo que les pedimos, pero el camino no es el óptimo y no gastamos tiempo en ello.	FACT.EMP. Trabajar en equipo tampoco lo No enseñamos "cómo" No nos detenemos en el proceso
Inf16 (CZ). Ellos se adaptan a lo que el profesor quiere.	Profesor modelo
Inf17 (ES). Falta tiempo, falta interés... la premura les hace no detenerse en hacerlo adecuadamente con tiempos de trabajo común...	FACT. EMP. Falta de tiempo, falta de interés, premura
Inf13 (GN). ¿Qué pasaría si trabajásemos todos un contenido, una competencia....? ¿Si lo tuviésemos concreto en cada curso.? A mi me encantaría empezar el curso con todo lo que van a hacer en todas las asignaturas y acabar viendo lo que han sido capaces de hacer o de aprender. Les pones en una diapositiva todos los temas, todos los contenidos y cómo se conectan entre sí y les ayudas a verlo a llegar mejor.... Nosotros estamos trabajando la raíz de lo que va a ser su futuro profesional.	FYDU Núcleos de contenido, visión general.
Inf17 (ES). No es lo mismo trabajar en grupo que trabajar en equipo.	FYDU. trabajo en equipo
Inf12 (EL). No es lo mismo colaborar que cooperar.	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf13 (GN). Se nota en la calidad del trabajo.	
Inf15 (MB). No es sólo cuestión de repartirse...	
Inf13 (GN). Eso también fomenta la creatividad. Pero el trabajo en equipo tiene que tener unas buenas dosis de trabajo individual. ¿Pero sabemos nosotros trabajar en equipo?	FyDU. trabajo en equipo-trabajo individual
Inf 7 (ES). A mi me encantaría trabajar así.	
Inf16 (CZ). Trabajar así es un reto. Se transfiere la información sobre un tema, una situación, un caso....	FYDU
Inf17 (ES). Justo en esta carrera es más fácil porque vamos a la formación de la persona y todos vamos a ello, en cada etapa, pero vamos a ello y es más fácil encontrar la confluencia entre las materias en aras a la formación del alumno en cuanto maestro que es o va a llegar a ser.	FYDU. Confluencia de materias
Inf15 (MB). En los colegios tienes muchas oportunidades porque se trabaja mucho así, en equipo.	FACT.ENRQ.
Inf13 (GN). Depende mucho de cómo se funcione... como trabaje el profesorado. La visión global es la que te hace coser con hilo de oro. Si sé lo que haces tú, lo puedo reforzar, darlo de otra manera y unirlo contigo.	FYDU
Inf12 (EL). Pienso que la clave también está en intensificar, por cursos... el plan de estudios es coherente en la medida que avanza, va cada vez más hacia la práctica... debería haber un trabajo más intenso por cursos. Ver que lo que explica un profesor sirve o enriquece lo que nosotros sabemos. Las asignaturas no están ni son lejanas entre sí.	FYDU. Propuestas. Intensificar el trabajo por cursos.
Inf13 (GN). Nos parecen asignaturas lejanas porque usamos lenguajes distintos.	FYDU. Acercar asignaturas
Inf16 (CZ). Yo doy clase en tercero y veo que todo lo que aprenden en 1 y 2... son incapaces de concretarlo, de ver el hilo que conecta eso que han visto ya con lo que es más específico o su labor profesional: la realidad del aula. Te encuentras con un abismo. Les cuesta ver la aplicación de los fundamentos. Hacen compartimentos estancos.	FACT.EMP. Compartimentos estancos.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 3	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf13 (GN). Porque no hay reflexión.	FACT.EMP. Falta de reflexión
Inf15 (MB). Si pones unos fundamentos pero no hay conexión con la práctica. Unión entre los profesores.	FYDU. Conexión con la práctica. Unión profesores.
Inf13 (GN). Hacerles ver la interconexión entre los contenidos.	FYDU

## GRUPO FOCAL 4

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR (B). ¿Qué entendéis acerca del concepto de creatividad? ¿Es algo innato, se puede formar? ¿Hay unas disciplinas más afines a la creatividad?</b>	
Inf18 (IR). Yo creo que es hacer las cosas de diferente manera buscando el mismo objetivo, pero de distinta forma. Evitando hacer las cosas como robots. Hay que buscar esa metodología.	CONCEPTO. Definición. Diferente FYDU. Metodología
Inf19 (PA). Creo que la creatividad es aportar tu modo de ver o tu sello personal en una realidad: en tu modo de hacer, de explicar... hay personas que no son creativas porque les falta el convencimiento de que tienen algo que aportar. La seguridad personal ayuda a comprender que se puede aportar algo. Asocio mucho la creatividad a la confianza en uno mismo. Una persona con esa confianza es capaz de aportar mucho.	PERSONA. Novedad personal. PERSONA. Todos. PERSONA. Personalidad. Confianza en uno mismo
Inf20 (MG). Respecto a lo que acaba de decir P. me parece importantísimo lo del sello personal. Creatividad lo puedes aplicar a muchas cosas: persona creativa, cosa creativa, trabajo creativo... creatividad concepto respecto a que. Sino no sé como definirlo. Puede ser de cualquier cosa. Efectivamente si nos planteamos en la persona, en cada uno... sería poner el sello personal en lo que hacemos. Por otra parte lo comparo con la resolución de problemas. para llegar a tener una solución de un problema tienes que pasar por un proceso de pensamiento, de elaboración, de reflexión... hace falta entrenamiento, técnica... conocimientos.... Del tema que sea. Por tanto una persona será creativa en lo que esté haciendo: en su obrar o en su trabajo, en la medida que esté preparada para ello. Por lo tanto la persona puede educarse o ser educada para ser creativa y poner su sello personal en las cosas. Es verdad lo que decía paloma de la confianza en sí mismo. Uno es más creativo cuando sabe qué es lo que puede dar. Pensaba que una cosa es ser consciente de que estás dando tu sello o no serlo. Todo el mundo puede aportar algo enriquecer.... Puede ser mediocre o más luminoso.... Hay grados de creatividad. Todo el mundo es creativo pero existen grados. Depende de donde se enfoque en esto o en lo otro.	PERSONA. Sello personal CONCEPTO. Definición. Difuso  PERSONA. Novedad persona. CONCEPTO. Pensamiento.  FACT. ENRQ. Entrenamiento, técnica, trabajo...  PERSONA. Educable. Todos. PERSONA. Personalidad  PERSONA. Grados de creatividad. Conciencia de creatividad
Inf21 (BL). Yo relaciono la creatividad con la originalidad y unido también al ser capaces de expresar de distintos modos una misma cosa. Autointerpretando la realidad, dando tu toque personal, pero siendo capaz de expresar lo mismo o llegando a un mismo fin pero de manera diferente. Lo relaciono con la originalidad, ser capaces de innovar, cambiar, buscar nuevos modos de hacer de expresarse... dado tu impronta personal. Manifestándote tú o lo que tú piensas. Es cambiante... tú siendo tu mismo expresar de modo distinto distintas cosas.	CONCEPTO. Sinónimo. Originalidad CONCEPTO. Capacidad. PERSONA. Novedad personal CONCEPTO. Capacidad CONCEPTO. Sinónimo. Originalidad, innovación, nuevo. PERSONA. Novedad personal

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Entiendo la creatividad como un modo de expresión, en el niño... como se expresa desde el mismo según lo que ve y lo reinterpreta y está menos condicionado, en ese sentido es más original, no copia, reinterpreta lo que ve. Es mas original, mas creativo, porque copiar no es ser creativo. En cierto modo se le frena en el momento en que copia lo que hacen otros, deja de interpretar. Por otro lado si pensamos en personajes de la historia, por ejemplo Einstein, claro ahí estamos uniendo creatividad con inteligencia. Son personas que interpretan una realidad que no está al alcance de todos. Al tener una mente mucho más desarrollada o más inteligente... pues son capaces de hacer un gran descubrimiento. Relaciona distintos conceptos... para buscar una misma cosa... no todos llegamos a eso.</p>	<p>PERSONA. Novedad personal. Primigenia</p> <p>FACT. EMPO. Freno, copiar. No les dejamos interpretar.</p> <p>PERSONA. Personajes de la historia</p> <p>CONCEPTO. Creatividad e inteligencia</p>
<p>Inf20 (MG). Para uno poder tener un pensamiento creativo tiene que tener capacidad de relacionar cosas para que de la relación salgan nuevas ideas.... ¿Eso se da de forma fortuita? ¿Es casualidad? Otra persona puede seguir otro camino más largo para relacionar esas ideas, ha estado estudiando.... Sale con la misma conclusión pero trabajando. La creatividad cuanto más intereses tengas, más posibilidades de diálogo con las personas, más capacidad de contemplación, cuanta más posibilidades tengas de desarrollar tus capacidades humanas... más capacidad de relacionar ideas.. puedes ser más creativo, pones tu impronta en lo que estás haciendo. Hay quien externamente decimos que es creativo porque nos gusta lo que hace, es diferente de los demás, no sigue las pautas... parece que eso es creatividad. Otros somos menos creativos porque imitamos más. De todos modos pienso que aunque tú imites... ahí también estás reinterpretando y al final en esa interpretación vas a dejar tu impronta.</p>	<p>CONCEPTO. Pensamiento y capacidad.</p> <p>FACT.ENRQ. Estudio, trabajo, muchos intereses, diálogo, contemplación, posibilidades de desarrollo</p> <p>PERSONA. Novedad personal</p> <p>CPT. Creatividad relacionada con: estético, diferente, no seguir pautas, en la imitación también hay interpretación personal.</p>
<p>Inf18 (IR). Yo creo que es innata. Creo que todos tenemos algo de creatividad. Y por otra parte tb se puede aprender pero hay que dar oportunidades... me pregunto ¿para dar oportunidades, los adultos, estamos capacitados para atender a esa capacidad? El ejemplo de las matemáticas lo he encontrado en controles de matemáticas en el que el planteamiento era uno el resultado era el mismo, pero como no lo había hecho por el camino que se le había explicado está mal. ¿Qué queremos de los niños? ¿Les encorsetamos? Ponemos muchas pautas para hacer las cosas... ¿a dónde queremos ir?</p>	<p>PERSONA. Innata. Educable.</p> <p>FACT.EMP.</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf19 (PA). Con respecto a si es una cualidad... la formación, el empeño, el trabajo, el esfuerzo.... Son importantes en esto. Hay personas que pueden tener una intuición pero va precedido de una gran destreza en ese campo, de muchas horas de contemplación, de estudio, de reflexión.... Investigación... no parte de cero, sino que para que eso salga se han fundamentado las bases y a partir de ahí esa persona puede innovar y crear. No soy experta, no conozco a personas muy creativas que no se hayan esforzado hasta llegar a ese momento. Veo que el tema del esfuerzo y también que hay modas... en cuanto a la educación, pautar mucho las cosas... bueno en parte algo se necesita como guía....pero a partir de ahí dar margen a la innovación. La proporción en la medida a la hora de dar pautas es necesario, a partir de ahí se puede dejar esa libertad. Creo que tb la creatividad está en el modo de transmitir las cosas. Una manera de hacer refleja siempre un modo de trabajo que al final se impregna. Si que por ejemplo se necesita un modelo o estilo de hacer... pero lo que hay que trabajar es que el contenido sea personal, único. Ahí está la novedad personal.</p>	<p>FACT.ENRQ. Esfuerzo, trabajo, contemplación, reflexión, investigación</p> <p>FACT.ENRQ. Pautar como guía dando margen a la innovación</p> <p>MANIF. Transmitir Referentes, modelos.</p> <p>PERSONA. Novedad personal</p>
<p>Inf18 (IR). Bueno, es que entonces la cosa está en preguntarse ¿a dónde vamos? ¿qué objetivo queremos cumplir?.... puede haber ciertas pautas pero sin perder el objetivo o finalidad que se pretende con lo que les estamos pidiendo.</p>	<p>FACT.ENRQ. Fin que se persigue</p>
<p>Inf19 (PA). Tu puedes imponer una serie de pautas, el niño lo necesita... las formas académicas también ayudan para comprender una estructura... no son caprichos.</p>	<p>FACT.ENRQ. Pautas</p>
<p>Inf21 (BL). Bueno, yo lo que creo es que muchas veces las formas se dan como ordenes de tal forma que no se explican. Cuando impones a alguien que haga algo sin explicarle por qué lo hace no le das pie a que desarrolle la creatividad y tampoco entiende lo que está haciendo y cuando no entendemos lo que hacemos, cuando se hace de una forma un poco automática al final no das pie a nada interno que puedas plasmar en eso. Tampoco creo que no se necesiten normas, depende también de la edad. Una mínima explicación y normas sí, pero que quepa la propia interpretación, para que haya campo para que desarrolle su propia creatividad. Que les mandemos unos trabajos con pautas y dentro de eso hay un contenido que ellos elaboran. Que sepan que lo importante es eso.</p>	<p>FACT.EMP. Modos de hacer</p> <p>FACT. ENRQ. Dar directrices más interpretación propia del alumno</p>
<p>Inf18 (IR). Yo creo que desde infantil se dan tantas pautas, que desde luego son buenas porque les ayuda a situarse bien a tener una percepción temporal, etc... pero creo que nos hemos pasado. El orden está muy bien, pero sin rozar el extremo. Podemos estar quitando la imaginación, la creatividad... Porque lo he dicho yo lo tienes que hacer así. Qué más da...</p>	<p>FACT.EMP. Exceso de pautas</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf21 (BL). Además... se nos llena la boca de educación personalizada y lo cierto es que todos queremos que todos hagan lo mismo.... Entonces ya no estás personalizando... Si uno ve las cosas de una forma, las interpreta así.... Se me ocurre el ejemplo de EL Greco, el pintaba un poco alargado y decían que era porque tenía miopía... si hubiese tenido a alguien al lado que le hubiese dicho que la realidad no es así... quizá no hubiese tenido éxito porque dio a su pintura una nota distintiva, desde luego. Dentro de eso, si el niño ve una realidad diferente, creo que porque uno quiera trabajar e investigar.... Con colores por ejemplo... nos podemos encasillar. Si lo hacemos con ellos desde pequeños se acostumbran y no saben qué hacer si no tienen un orden expresa y pautada de por donde ir y les parece horrible que les dejes un poco de manga ancha para que se expresen. Vienen condicionados.	FACT.EMP. Educación  PERSONA. Personaje histórico  FACT.EMP. Educación condicional
Inf18 (IR). Están meses esperando.... Porque siempre se lo han dado hecho.	FACT.EMP. Educación. Darles todo hecho, pautado.
Inf21 (BL). Nosotros mismos damos igual siempre las clases y no nos damos cuenta que tenemos alumnos diferentes cada año y que cada uno de ellos es distinto del otro, tiene intereses y circunstancias diferentes... A unos les puede llegar mejor una exposición y otros prefieren expresarlo de otra manera.... A veces nos empeñamos y no vemos más allá.	FYDU Metodología Personalizar la educación
Inf18 (IR). Toda esa cantidad de orden. Ese actuar de forma automática hace que la persona se muestre insegura... no les damos alas para que interpreten la realidad y la plasmen de la forma que ellos la ven.	FACT.EMP. Automatismos
Inf19 (PA). La cosa creo que es la proporción. Hay que dar pautas una estructura para mostrar un camino, pero dejando libertad también para la acción personal. Tienes que ir guiando un poco por delante, mostrando el camino, pero dejando que cada uno camine a su estilo. Creo que el quid es la proporción. En cuanto a la creatividad creo que hay también un concepto que es el fluir... una persona puede crear cuando domina un tema, hay un reto para él... ese conocer pero desconocer le permite fluir en eso que hace creo que es el cauce de la creatividad. Si lo relaciono con la inteligencia. Hay genios que tiene una especial habilidad que de alguna manera han cultivado con esfuerzo interés confianza.... Es una manera de crear. Creo que todo el mundo es creativo pero algunas personas son luminosas brillantes.	FACT.ENRQ. Proporción en el modo de guiar. Mostrar un camino son encorsetar.  CPT. Conceptos relacionados. Fluir  CPT. Inteligencia PERSONA: Genio PERSONA: Todos
Inf18 (IR). Está claro que cada uno tenemos un campo en el que nos encontramos como pez en el agua. Entonces... que es lo que se debe conseguir en el aula, que cada niño, en su campo se muestro como pez en el agua. Si siempre nadamos en el mismo agua, por tanto siempre brillan los mismo. Estoy pensando en el modo de trabajo por ejemplo de las inteligencias múltiples... de qué manera un profesor puede dar pie para que todos brillen no siempre los mismos. Ahora mismo las metodologías no ayudan : no les ayuda a todos examinarse por escrito....	FACT.ENRQ. Metodologías que ayuden a que todos brillen. Inteligencias múltiples  FACT.EMP. Metodologías.



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf20 (MG). Yo he estado pensando que en muchas ocasiones actuamos con ellos diciéndoles a la meta que tiene que llegar pero sin explicarles de que formas se puede llegar. Esto lo vinculo al tema de la resolución de problemas, sabes lo que hay que hacer pero no como.... Tienes que esforzarte por conseguir encontrar “tu Cómo” Hay que guiarles para encontrar su cómo llegar. Les das unas pautas, pero no le dices todo...	FYDU. Dar pautas pero dejar que descubran como llegar. Resolución de problemas
Inf18 (IR). Date cuenta que vienen de colegios... con un historia.... Y no saben por donde ir. Tiene un historial de cabezas cuadradas... se pierden si les dejas solos...	FACT.EMP. Educación. Encorsetados “cabezas cuadradas”
Inf20 (MG). Si es verdad... pero más bien si le vas creando la inquietud... el interrogante... crear preguntas provocas que se cuestionen cosas... Que tengas retos de pensar de otra manera.	FYDU Crear inquietud, interrogar, provocar que se cuestionen cosas, retos...
Inf18 (IR). Pero esos retos tiene que nacer desde abajo.... Si en lugar de plantear retos te ponen freno.... Al final aprendes a no planteártelos.	FACT.EMP. Educación. Freno
Inf20 (MG). Para ayudar a pensar creo que es importante insistir en que tienen que pensar. Plantear interrogantes, preguntas.... Hay que dejar tiempo de pensar, no decir ni bien ni mal... sino que tenga tiempo de pensar lo haga bien o mal. Dejarlo pensar que exprese lo que tiene dentro.	FYDU Pensar, plantear interrogantes, preguntas, tiempo, dejar que se expresen
Inf21 (BL). Creo que el propio pensamiento....igual que hay que enseñar a observar... también hay que enseñar a pensar. Hay que enseñarlo, igual que hay que enseñar a observar.... Si no dirijo esa observación primera... les tengo que enseñar y luego ellos interpretan y a la hora de plasmarlo lo hacen suyo y son capaces de contarlo, de expresarlo... eso también es el estudio... observas y luego entiendes e interpretas lo estudiado... que no es solo decir de memoria sino entenderlo.	FYDU Enseñar a pensar, observar, llevarles luego a interpretar, entender lo que aprenden
Inf20 (MG). Si... pero de todos modos ha salido una idea de que vienen condicionados y que si no se trabaja desde infantil no se puede hacer nada.... No creo que sea del todo así. Lo que estoy entendiendo ahora es que aquí parece que la creatividad es reinterpretar para expresar hacia fuera. Lo que estoy tratando de pensar ahora es la importancia de pensar y reflexionar. Un niño construye una torre compuesta por palitos. Tu le dices, vamos a sacar los palos de manera que no se caiga la torre. Si le dejas hacer, si le das tiempo... no está coartada su actividad. El aprende lo que está mal viendo. Ahí está el arte de la educación.	FACT.EMP. Condicionados CPT. Definición FACT.ENRQ. Dejarles pensar, reflexionar. Dejarles hacer, darles tiempo

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf19 (PA). Yo también pienso que eso está relacionado con le pensamiento alternativo, para llegar a un sitio o hacer una cosa o llegar a una conclusión hay muchos caminos y realmente esa flexibilidad, ese pensamiento alternativo es como “salud mental”. No es rigidez. Ese fomentar... que a lo mejor es simplemente el modo de enseñar... hay mas formas de llegar a un sitio, no tanta rigidez. Piensa tú, hay otras formas... no cerrar...	CPT. Pensamiento  FACT.ENRQ. Modos de hacer
Inf18 (IR). Yo creo que es una clave lo que acabas de decir, que hay millones de caminos alternativos.	FACT.ENRQ. Caminos diferentes.
Inf19 (PA). La creatividad está relacionada con lo alternativo y distinto...	CPT. alternativo, distinto
Inf21 (BL). Y no solo eso sino ser capaces de desarrollarlos, de hacerlos tuyos y saber en cada momento cual es el adecuado. También depende mucho de tu yo. Hay momentos en los que por tu estado de ánimo tu modo de manifestarte varía... modo de vestir, modo de hacer... en ese modo de expresión reflejamos nuestro propio yo. En ese sentido creo que todos somos creativos, porque todos nos expresamos, pero la desarrollamos más o menos en tanto que eres más original, más tú y no el de al lado. Por eso desarrollar en los niños su creatividad, su yo.	CPT. Capacidad  PERSONA. Personalidad  MANIFESTACIÓN PERSONA. Todos PERSONA. Novedad personal.
Inf20 (MG). Explicame porque todo el tiempo cuando hablamos de creatividad se relaciona con la palabra expresar...	MANIF. Creatividad y expresión
Inf19 (PA). Pues porque la persona se conoce expresándose. Las cosas dentro de la cabeza no se entienden... la persona a veces ni se entiende a sí misma...	MANIF. Creatividad y expresión
Inf20 (MG). Entonces... por dentro ¿no puedes ser creativo tú?	
Inf19 (PA). Puedes ser creativa por dentro, porque es por dentro donde las cosas se fraguan, pero hasta que no las sacas fuera no las compruebas.... No sabes ni si sirven, ni si se entienden...ni si te entiendes a ti misma. La persona necesita hasta escucharse...	MANIFESTACIÓN
Inf21 (BL). Hay determinadas expresiones que ni si quiera te das cuenta de que las estás expresando. Es un modo en si mismo de expresión de algo. Los pintores abstractos... cuando lo ven, interpretan. A veces ni ellos mismo son conscientes hasta que de repente le dan la vuelta al cuadro.... Yo relaciono mucho la creatividad con la originalidad... a veces es posible que lo seas y no seas conscientes.	MANIFESTACIÓN  CPT. Conceptos relacionados: originalidad

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf20 (MG). Con lo que decís... entonces estoy deduciendo que la posibilidad de ser creativo nace de dentro. Está en el interior, pero como el hombre es un ser sociable esa creatividad necesariamente tiene que salir hacia fuera.	PERSONA Y MANIFESTACIÓN
Inf19 (PA). Es que si tu te cierras... ni te entiendes a ti ni te entiende nadie...	FACT.EMP. Cerrarse
Inf18 (IR). Yo creo que todos tenemos un punto de creatividad y si alguna ahora decimos... Pues yo no sé cual tengo... lo tenemos. Lo que pasa es que no nos han dado la oportunidad de manifestarlo. Yo creo que todos tenemos algo en lo que brillar.	PERSONA Todos MANIF. Oportunidades (o FACT. ENRQ)
Inf19 (PA). También creo que está relacionado con la sensibilidad... hay personas realmente sensibles para un tipo de... mas sensibles para la belleza. Estamos hablando mucho del arte...	PERSONA: Sensibilidad MANIFESTACIÓN
Inf21 (BL). Bueno, no siempre es belleza... sino algo que tu quieras expresar. Pienso en las pinturas negras de Goya y no buscan la belleza... es otra cosa. Los autores surrealistas. Manifiestan algo. Eso es creativo, es original. Lleva detrás todo un pensamiento, todo un movimiento que no simplemente es... A veces nos quedamos en la creatividad, en el arte... única y exclusivamente en lo que es la obra de arte... como bien decías antes... cualquier pintor necesita trabajo, haberlo pensado mucho... expresar lo que llevas dentro. Eso es el arte... no siempre es bello.	CONCEPTO. Relación con la belleza PERSONA. Personajes de la historia CONCEPTO. Original FACT.ENRQ. Trabajo, pensamiento. MANIF. (Arte) FACT.ENRQ. Proceso de trabajo
Inf19 (PA). También es creativo un médico cuando tiene una intuición...	MANIF.
Inf18 (IR). Bueno, efectivamente ¡en cada profesión! Un cocinero, en la moda...	MANIF.
Inf21 (BL). Cada uno en su ámbito! Todos somos creativos. Tu eres creativo a la hora de dar una clase... no es una manifestación plástica, pero es un modo de expresarte tuyo...	MANIF. PERSONA. Todos.
Inf18 (IR). En la forma de dar tu clase o en la manera de prepararla... si todo es manifestación de la creatividad.	MANIF. Maestro

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf19 (PA). Claro... yo pienso que la creatividad está en cualquiera, en cualquier disciplina. Lo que pasa es que las mas reconocidas por decirlo así son las artísticas... parece que la creatividad se manifiesta de manera más extensa. Pero un abogado a la hora de elaborar su razonamiento, su argumentación... o un juez, o el cocinero o el médico... Yo creo que cada uno... y junto con eso hay personas que a igual capacitación tienen más aptitud. Tiene mas genio, mas capacidad intelectual, deslumbran porque no todos somos iguales... Por su capacidad, por su educación, por su mirada...	PERSONA MANIFESTACIÓN  PERSONA Capacidad. Aptitud. Genio Educación. Mirada
Inf21 (BL). Creo que todos somos creativos. Creo que nace en cada uno y en el modo de hablar, de expresarnos, de vestarnos. Luego ya propiamente en tu puesto de trabajo (abogado, arquitecto....) en el modo de interpretar tu trabajo cabe cierta creatividad... claro en algunos casos dentro de unas normas (un abogado puede interpretar pero ajustándose a unas leyes...). En ese sentido creo que hay practicas profesionales que dan más pie a la creatividad que otras. Creo que los jueces o abogados. Creo que en menos medida. En estos casos un exceso de creatividad puede ser hasta peligroso. Eso no significa que no exista... Igual un economista... las cuentas son las cuentas... no hay creatividad que quepa.	PERSONA. Todos.  MANIFESTACIÓN
Inf18 (IR). Bueno, si cabe, en la forma de presentarlo.	
Inf21 (BL). Eso si, la expresión sí. Pero en el contenido no. En cambio en un profesor creo que la creatividad ha de ser al máximo. También creo que la creatividad no debe ser algo reglado, por ley... eso nace de ti, no es algo que puedas provocar o obligar en un horario... está en el modo de ser, de dar la clase, de hacer las cosas... Todos somos creativos por naturaleza, aunque unos lo desarrollen más que otros...	MANIFESTACIÓN FYDU  PERSONA
Inf20 (MG). Se me ha ocurrido otra idea para discutir. La relación entre la creatividad de las manifestaciones y su relación con la moral: sacar lo mejor de uno mismo como formador... La creatividad también tiene que tener esa relación.	CPT. Creatividad y moral FACT.ENRQ.
Inf18 (IR). Tiene que estar hecha bajo un canon...	FACT. ENRQ.
Inf20 (MG). No es tanto un canon...	
Inf18 (IR). Bueno es que no todo vale.	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf20 (MG). Es mas bien como hablar de potenciar la personalidad. Todo lo que sea actuar, desarrollando tu mismo, ayudando a desarrollar la potencialidad que tiene dentro. Si eres creativo lo eres en cualquier profesión. Puede haber unas profesiones en las que destaque más la creatividad, pero no depende tanto de la profesión en sí como de la persona que la desempeña. Me acordaba de la moral por una juez que tenía unos casos tétricos... ¿cómo resuelve el asunto en dos días? Ella buscaba la mejor reinterpretación de la ley en ese caso y bajo una buena moralidad. Interpretar la ley de acuerdo a lo mejor para esa persona. No aplicándola 2 más 2 son cuatro... sino a ese caso concreto. Está siendo muy creativo porque se ajusta a una realidad concreta. Quiere sacar lo mejor de la otra persona. La creatividad tiene que ser fruto que querer sacar lo mejor de uno mismo, del otro.... Ayudarles a ser más sencillos, a tener más intereses...	FACT. ENRQ. Fin que se persigue  MANIF.  FACT.ENRQ. Reinterpretar. No rigidez. Ajustarse a la realidad Fin educativo.
Inf19 (PA). Creo que la moral y la creatividad no tienen porqué ir de la mano. Puedes ser muy creativo y no tener una moral definida, creo que es independiente. No lo veo conectado. Uno puede ser muy creativo y no tener en cuenta eso de sacar lo mejor de cada uno.	
Marta. Creo que sí lo tienen en cuenta.	
Inf21 (BL). Creo que depende... hay determinadas cosas que tienes que hacer. Por justicia. Quieres lo mejor: si tengo que poner un cero lo pongo, si tiene que ir a la cárcel se va... No hay creatividad que valga. Hay cosas que si tienen unas normas.	CONCEPTO. Relación entre creatividad y no normas. Relación entre creatividad y anarquía???
Inf20 (MG). La mente de una persona es distinto. Estás reinterpretando una realidad.	CONCEPTO. Reinterpretar.
<b>ENTR (B) ¿Cómo se concretan estos aspectos en vuestra práctica educativa?</b>	
Inf21 (BL). Lo que mas me preocupa es lo que nos vamos a cargar a partir de las NNTT. Porque me da mucho miedo que las NNTT en lugar de desarrollar y potenciar esa creatividad lo que hace es determinarles mucho más. Mostrarles una realidad ya interpretada por alguien de un modo muy gráfico, lo hacen suyo con más facilidad, se piensan que ya lo están interpretando, pero en realidad se lo dan hecho... les hace pensar mucho menos.	FACT. EMP. Nuevas Tecnologías Dar las cosas ya interpretadas, das las cosas hechas.
Inf19 (PA). Una alumna me contó que ella en su cole que los alumnos iban a un aula concreta destinada a una actividad concreta con un ambiente concreto y propicio para cada materia... pienso que eso puede ayudar... un ambiente de aula concreto para pintar, escribir, pensar... esa idea me gustó...	FACT.ENRQ. Flexibilidad en las aulas.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf21 (BL). Creo que precisamente lo que se hace en los colegios es encasillarles... estamos evitando o no favorecemos la interdisciplinariedad de las materias, cuando hay que tener en cuenta que las materias son comunes... son distintos modos de ver una realidad. Tiene al hombre como protagonista, a la persona... son distintos aspectos. Se lo encasillamos. Al dividirlo tanto... lo niños cuando llegan a clase... la vida es así, esta como todo separado....	FACT.EMP. Educación Encasillar el conocimiento No interdisciplinariedad FACT.ENRQ. Hombre como protagonista. FACT.EMP. Educación.
Inf19 (PA). La vida es sintética pero la ciencia es analítica, porque tú para poderlo entender tienes que dividir... No creo que favorezcas la fragmentación...	FACT.ENRQ. Síntesis, análisis
Inf20 (MG). Bueno hay fragmentación interna.	FACT.EMP. Fragmentación
Inf21 (BL). Creo que lo que no somos capaces es de ayudarles a relacionar unas materias con otras... se lo damos fragmentado pero no les ayudamos a unirlo... cuando en realidad todas las materias están unidas.	FACT.EMP. Fragmentación.
Inf19 (PA) Bueno, yo creo que es una capacidad que vas desarrollando.	FACT.EMP. Capacidad de relación. Se desarrolla ¿sola?
Inf21 (BL). Ellos de por sí llegan con ella, pero nosotros se la vamos quitando. La tienen por naturaleza.	FACT.EMP. Educación
Inf19 (PA). No estoy tan de acuerdo. Creo que para que una persona cree destrezas necesitas vivir y analizar la ciencia es analítica. Hay que crear un ambiente que acoja que te lo permita. Está claro que la fragmentación interior limita.	FACT.ENRQ. Vivir, analizar, ambiente FACT.EMP. Ed. Fragmentación
Inf21 (BL). No estamos preparados.... No están preparados para pensar. Para propiciar el pensamiento y la reflexión es muy importante que ellos sepan... ellos no son conscientes de que todo está relacionado. Las ciencias están relacionadas...	FYDU FACT.EMP. Educación. Alumnos.
Inf18 (IR). Efectivamente.... Es un cambio de mentalidad.	FYDU. Cambio de mentalidad (alumno)
Inf21 (BL). Pero también nuestro... no compartimentar. Explicamos lo mismo pero tan distinto que ni ellos ni nosotros somos capaces de ver que es lo mismo. Nosotros no se lo manifestamos. Yo digo esto y si me llevan la contraria porque lo interpretan de otra forma... nos molestamos.	FYDU. Cambio de mentalidad (profesor). FACT.EMP. Enseñanza universitaria

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf19 (PA). Bueno, para analizar la realidad necesitamos desmenuzarla.. luego el trabajo de síntesis es un proceso cognitivo superior para ver todo el conjunto. No están capacitados para eso.	FACT.ENRQ. Análisis
Inf21 (BL). Es que no les enseñamos... tu les puedes explicar las cosas de forma fragmentada, enumerando.... O mostrando la realidad tal y como es y de ahí que vayan analizando cada parte pero sin perder de vista lo general. (Paleolítico...) Si se las das deducidas o explicárselas de modo que él deduzca. Puedes darle la relación o no dársela. SI eres creativo y cuentas con que puede hacerlo... puede analizar y sintetizar él y hacerlo suyo. Les ayudar a que pongan en marcha ese proceso lógico.	FACT.EMP. Visión de alumno. FACT.ENRQ. Modos de enseñar
Inf20 (MG). La forma de actuar en la enseñanza es justo solo memorística. Sin entender las cosas.	FACT.EMP. Educación. Enseñanza memorística
Inf21 (BL). Si memorizas sin pensar.... Las pones en el examen y se te olvida. La memoria es importante, pero la capacidad de pensar hay que desarrollarla. Explicar relacionando cosas.	FACT.EMP. No pensar. FACT.ENRQ. Relacionar, pensar.
Inf20 (MG). La persona es una y hay que educarla como una unidad. Los maestros de infantil son unos maestros globalizados... enseñan matemáticas enseñando cono... enseñan conocimiento del medio enseñando lengua y enseñan lengua enseñando a saltar. Es un modo de enseñar muy interesante. Eso trasladando a los equipos universitarios es justo la forma de ser creativos y apoyarnos unos a otros... enriqueciéndonos unos a otros, trabajando juntos. Ayudando a los alumnos a relacionar. Para eso los profesores tenemos que coordinarnos y trabajar juntos. Hacer el esfuerzo por potenciar esa unión de todos. Queremos despertarlo en los alumnos... tenemos que trabajarlo primero nosotros. IR a una en la formación del alumno.	FACT.ENRQ. Fin educativo Enseñanza infantil globalizada  FYDU Trabajar por equipos Trabajar juntos Ayudar al alumno a relacionar conocimiento Unirnos más. Ir a una en la formación del alumno
<b>ENTR (B). ¿Qué podemos hacer nosotros como profesores universitarios en el aula? Y ¿En cuanto a la formación?</b>	
Inf19 (PA). Que los profesores descubran y hacer descubrir a los alumnos en qué son geniales. Despertar la confianza en sí mismos y den lo mejor de sí. Para qué es genial, para que muy bueno, no el mejor, sino muy bueno. Es algo que cuanto antes hagamos mejor. NO es lo único pero sí importante.	FYDU Ayudar a descubrir la genialidad de cada uno Despertar la confianza en uno mismo
Inf20 (MG). Uno puede ser bueno en todo. Hay que intentarlo.	
Inf19 (PA). El personalmente tiene algo que decir.	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf20 (MG). En qué destaca pero teniendo en cuenta a toda la persona.	FYDU. Fin educativo
Inf19 (PA). Si confía es capaz de mucho. Que se sienta capaz.	FYDU. Promover la confianza en uno mismo. Seguridad.
Inf20 (MG). Darles seguridad.	
Inf21 (BL). Yo les daría seguridad en su tarea de docentes. Hacerles caer en la cuenta de lo importante que es para la sociedad y para ellos mismos lo que van a hacer. Me preocupa mucho que veo en los colegios... cuando se hace promoción por los colegios para que los alumnos sean maestros es que los primeros que no están motivados para que sus alumnos sean maestros son los propios profesores de los colegios... entonces en ese sentido... los propios profesores nos tenemos que prestigiar... que vamos con la cabeza gacha... creo que hay que prestigiar la carrera docente que sepan lo importante y trascendente que es que lo que van a hacer para la vida futura de los niños que van a pasar en sus manos.	FYDU Fin educativo (tenerlo claro, que lo tengan ellos claro)  FACT.EMP. Educación. Falta de confianza en esta profesión docente.  FYDU. Prestigiar la carrera docente. Vocación profesional. Fin educativo
Inf18 (IR). Tomarse en serio su trabajo.	
Inf21 (BL). Sí, tomarse en serio su trabajo y ser conscientes de que tienen que saber mucho de todo y que ese mucho lo tienes que saber expresar de un modo distinto en cada caso. Que un profesor tiene que dar cada clase de un modo distinto... tienes que estar formándote toda la vida. Hacerles ver que nosotros no cerramos cuando acabamos la materia sino que la cierran con su formación a lo largo de toda la vida. Darles muchas opciones y ser muy originales porque sus primeros modelos somos nosotros mismos. Cuando ellos vayan a dar la clase la van a dar como nosotros lo hagamos. Ellos aprenden de todo lo que hacemos... ellos caen en nuestros errores... siguen nuestro ejemplo. SI yo soy poco creativa... luego ellos también lo serán así.	FYDU. Tomar conciencia de la importancia del saber. Expresarse. Modos de hacer Formación continua Darles opciones Ser originales Somos modelos
Inf18 (IR). La clave la has dicho tu... que no tengan miedo... esto exige mucho trabajo, mucho esfuerzo.... A utiliza diferentes metodologías. Juzgan nuestra metodologías. El profesor tiene que ser capaz de que hoy doy la clase así, mañana la dos de otra forma. Uso diferentes herramientas. Hay que conocer muy bien a los alumnos, ver donde destaca cada uno... y a partir de ahí ir articulando la clase. La clave está en ir cambiando las metodologías, el modo de hacer, darles herramientas ahora. Porque sino... van a hacer siempre lo mismo.	FYDU No tener miedo Trabajar Esforzarse Diferentes metodologías Diferentes herramientas Conocer a los alumnos



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 4	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf21 (BL). Yo creo que cuando tú dominas la materia y te la crees y te gusta.... Si te apasiona y lo dominas... lo dices con una soltura, da igual como... traspasas lo mismo. Por eso hay que saber mucho de todo... si no sé me agarro a una herramienta o a una metodología. Creo que no es cuestión de enseñar solo herramientas... SI domino la materia sobre la marcha si me falla una herramienta invento otra sobre la marcha para impartir lo que quiero. Soy capaz de sacar lo mejor que ellos. Tengo que ser capaz de dar la misma clase tenga herramientas o no. Nosotros mismos nos encasillamos cuando no dominamos y no nos gusta. Cuando dominamos y nos gusta da igual lo demás.	FYDU Vocación profesional Pasión por la materia Saber y disfrutar con lo que se enseña
Inf20 (MG). Creo que también entra la reflexión en la propia tarea educativa, como transmitimos, como motivamos... hay que saber mucho y saber cómo transmitirlo. Hay que tener muchos recursos, mucha imaginación...	FYDU Reflexión sobre la propia tarea educativa
Inf21 (BG). Claro hay que tener muchos recursos, mucha creatividad para ante la misma situación poder hablar de otro modo. A veces una actividad les encanta y se quedan ensimismados y otro año la misma actividad no encaja igual en otro grupo. Por que pasa esto... ahí tienes que saber quien tienes delante... a partir de ahí saber descubrir y engancharles...	FYDU Conocer a los alumnos, adaptarse a ellos, a sus intereses y motivaciones
Inf 20 (MG). El estilo de los alumnos, la diversidad de estilos de profesores.	FYDU. Estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje
Inf21 (BL). El gusto por la asignatura... Como te han dado una asignatura??? De ahí depende que te guste o no. Si no te lo han explicado con cierto gusto.... El gusto por la materia, el gusto por el saber en muchos casos depende del profesor que te lo explique. El entusiasmo con el que te lo hayan manifestado, de ahí la importancia que tiene lo que a ti te han enseñando...	FyDU Gusto por la materia Gusto por el saber Entusiasmo
Inf19 (PA). Es importante por nuestra parte el tener la sensibilidad para interesarte no solo por tu materia sino por todo, por lo que hay en la sociedad... eso me parece importante para esa conexión entre las materias.	FyDU Interesarte por todo Conexión de saberes

## GRUPO FOCAL 5

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR(B). Comenzamos planteando el tema de la creatividad en cuanto a lo que pensáis vosotros sobre ella, sobre las personas creativas, y en cuanto a si creéis que existen unas disciplinas que son más afines a la creatividad o no.</b>	
Inf22 (AB). He tenido una experiencia brutal, me ha cambiado el concepto de creatividad, al conocer a una persona que es coreógrafa de 44 años. Fue alumna mía el año pasado y ahora he estado trabajando con ella. De repente llega a la universidad y hace la carrera. Empezó en el proyecto que llevamos aquí, es filóloga. Necesitábamos unos logos y de un día para otro trae un montón de logos diseñados por ella y me dice que es que se ha puesto a pintar por primera vez, y me enseña unos óleos espectaculares. Luego no conseguíamos hacer guiones (estuvimos 3 meses) para el corto que teníamos que hacer en este proyecto y al final simplificando llegamos a una idea muy sencilla, se llevó la idea e hizo un corto precioso: era un poema, era algo muy sencillo pero precioso. Era una idea brillante. Era un poema muy descriptivo. Cogí esa idea y la transformé en un cuento. Y ya teníamos el cuento. Nos fuimos a Tanger y le dije: como tienes esa capacidad... no había conocido a nadie así. Dijo: llevo desde muy jovencita trabajando como coreógrafa y he tenido que trabajar (durante 20 años). Cada semana tenía que inventar, dirigir y preparar coreografías para 20 ó 30 personas.	FACT. ENRQ. Trabajo
Entonces .... Lo que yo he visto, lo que me ha hecho reflexionar es que la creatividad es como un músculo que en la medida que lo tienes ejercitado eres capaz de crear, de imaginar, de inventar algo en poquísimo tiempo. Y brillantemente, en este caso. Es una mujer además muy inteligente. Como podemos hacer nosotros... me planteo...??	CONCEPTO. Músculo que se puede trabajar. Imaginar, inventar, inteligencia
Inf23 (ID). Yo enlazo con lo que decía Lorca: “Soy poeta por la gracia de Dios, pero también gracias a mi trabajo y a mi esfuerzo”. Es verdad que Lorca es muy vanguardista... y tiene múltiples poemas y trabajos... ves como pule, trabaja... La creatividad es sin duda trabajo. Para potenciarla primero hay que estudiar, potenciar las horas de trabajo, interiorizar el estudio. Tb lo decía Valery, para comparar el lenguaje literario con el lenguaje ordinario y el lenguaje literario, decía que es como el ballet y la marcha, tienen los mismo elementos pero combinados de diferente manera, el ballet es arte, la marcha es más mecánico y sin embargo juegan con los mismo elementos. En definitiva, es trabajo y luego el puntito de genio. Pero si que pienso que todo el mundo puede llegar a ser creativo cuando se pone a ello.	PERSONA  CPT. FACT.ENRQ. PERSONA. Genio PERSONA. Todos

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf24 (MV). Es pensar de forma inesperada en cualquier ámbito. El que es creativo lo es en todo, es una forma de enfrentarse a la vida, de solucionar problemas. Puede parecer que hay personas más preparadas, pero pienso que cualquiera, con retos, acabas desarrollándolo más. He tenido muchos alumnos creativos... creo que toda la gente es creativa, pero hay que darles la oportunidad de serlo. Estamos en un sistema donde ... no se empuja. Creo que todo funciona por contagio. En la medida que el profesor sea más creativo, el alumno lo será. Los profesores creativos generan alumnos creativos. Igual pasa con los padres... detrás de un niño creativo normalmente hay unos padres que lo son.</p>	<p>CPT. Pensamiento PERSONA CPT. PERSONA. Todos, dar oportunidad. FACT. ENRQ. Oportunidades FACT.EMP. SISTEMA FACT.ENRQ. Educación. Modelos</p>
<p>Inf25 (JB). De este asunto de la creatividad... siempre me ha puesto nervioso. No sé hasta qué punto es un valor absoluto o por lo primero que nos tengamos que preguntar. Pero sin embargo aquí han salido algunos elementos interesantes... por ejemplo el elemento del "genio", y es una cosa en la que sí he estudiado alguna vez: el genio es una persona que se ha hecho... la conclusión que he sacado es que son personas que a parte de tener unas características innatas, sobre todo ha tenido un proceso de educativo: afectos, familia... que lleva a que el mundo no es algo cerrado en compartimentos estancos sino que tú puedes recrear tu relación con un elemento: unas gafas, un gorro... con todo en general. Esto sería por un lado el genio (la formación de la personalidad, la educación, la afectividad... tiene mucho que ver). También entiendo que tiene que ver con la formación, no es sólo algo gratuito. Lo habitual es que tengas algo que hayas visto, que hayas pensado, que hayas estudiado. Pienso que ser creativo exige voluntad, exige trabajo, exige ponerse.... Tampoco es exclusivamente trabajo o voluntariedad.</p>	<p>CPT. Reticencias de entrada ante el concepto</p> <p>PERSONA. Genio Educación Formación Afectividad No es solo algo gratuito Estudio Voluntad Trabajo</p>
<p>Por otro lado yo lo que quería comentar es que esto de la creatividad me pone nervioso porque puede parecer, o lo podemos entender mal como... romper sistemáticamente con lo anterior, algo que no haya hecho nadie... lo ponemos enseguida como valor objetivo de lo que has hecho. De manera que una teoría pedagógica buena es la que no recoge nada de lo anterior, o una pintura valiosa es la que no ha pintado nadie hasta ahora, o una ropa interesante es la que nadie ha diseñado hasta ahora. Pienso que eso es una creatividad mal entendida... la pura innovación entendida como algo valioso por ser novedoso. Creo que la creatividad está supeditada a una serie de valores como son la belleza, la hermosura, el hombre.... La persona....</p>	<p>CPT. Errores de concepto: relacionarla con ruptura con lo anterior Valor objetivo. Novedad. Pura innovación.</p> <p>CPT. Creatividad supeditada a valores/persona.</p>
<p>Inf23 (ID). Efectivamente, cuando hablamos de creatividad... este último matiz es muy interesante, entendiéndola como algo que perfecciona al hombre. LO que entonces habría que preguntarse para encontrar el sentido de la creatividad es si es hacer lo distinto o ir hacia un fin...</p>	<p>CONCEPTO. Perfecciona al hombre Hacer algo distinto o ir hacia un fin</p>
<p>Inf24 (MV). Hombre es verdad que hay que cuestionarse eso de que se acepte lo distinto como válido... Lo distinto si es pero no es válido, no podemos pegarnos a la innovación como si fuera lo máximo. Pero algo diferente mejor.... Entonces sí tiene valor.</p>	<p>CONCEPTO. Relación con lo distinto, valioso, innovación...</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf22 (AB). Uno puede ser creativo modestamente, en la vida misma. Cuanta creatividad podemos encontrar en una casa, en la gastronomía... en un menú...En cosas muy pequeñas que hacen disfrutar.. Haces una salsa nueva, un plato diferente	MANIFESTACIÓN. En la vida misma
Inf24 (MV). Hay algo que no debemos olvidar en esta era contemporánea es un tema de grados... todo genio es creativo, pero no todo creativo alcanza el umbral de la genialidad. Creo que es tb muy importante. No todos somos genios, no pasa nada.	PERSONA. Grados
Inf22 (AB) Cada persona es artista porque puede crear una obra maestra con su propia vida. La propia vida es una obra de arte: la propia vida está llena de momentos artísticos.	PERSONA. MANIFESTACIÓN. Arte
Inf23 (ID). También pienso que la creatividad está ligada al progreso.... A medida que se crean cosas se progresa, abres horizontes. Investigas nuevas formas de hacer. Capacidad de resolver problemas, enfrentarte a la vida, abrir nuevos caminos, no quedar encasillado sino tener la capacidad de abrir otros caminos... fuera del arte... en la línea de que la propia vida es una obra de arte.	CONCEPTO. Ligada a progreso, investigación. Capacidad.  MANIFESTACIÓN
<b>ENTR (B). ¿Cómo se pueden concretar estos aspectos en vuestra práctica educativa? ¿Qué aspectos de la docencia puede favorecer la creatividad?</b>	
Inf22 (AB). El sistema educativo ¿nos lo permite? Estuve en un instituto y en la universidad.. son dos ámbitos diferentes. En el instituto... el niño creativo es el que peores resultados tiene porque no encaja en esos moldes. Hasta qué punto el profesor hace factible el aprendizaje de forma enriquecida, innovadora... qué metodologías se usan? ¿Hasta que punto se trabaja con la música, la danza, lo artístico... no como algo aparte del currículum de una asignatura, sino inserto en ella, como modo de trabajo?.	FACT.EMP. Sistema Educativo. No aprendizaje enriquecido. No innovación. FACT.ENRQ. Metodologías (música, danza, arte, como modo de trabajo)
Pienso que en los colegio el currículum cercena e impide el desarrollo de la creatividad. Y aquí en la universidad, el profesor que más me ha enseñado en mi carrera fue un hombre que se cuestionaba todo, se planteaba todo. Plantearte el por qué de todo.... En lingüística hay poco hecho... extrañarte de por qué hablamos así, nos enseñó a interrogarnos, a contemplar las cosas... es esa creatividad ligada a la investigación que se encuentra en pocas personas. Yo he encontrado a gente investigadora acumuladora de estadísticas... pero esa capacidad de volar por encima de los datos y pensar sobre ellos de modo más trascendete... la tiene pocas personas.	FACT.EMP. Educación.FYDU Cuestionarse todo Contemplar Investigar Trascender

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf24 (MV). Me parece que has dado con la clave.... Si conseguimos que en la universidad, en la investigación... tendríamos que trabajar la creatividad por ahí, en la investigación, haciéndonos preguntas. Qué respuestas nos vamos a encontrar. Un universitario creativo que sea creativo porque se plantea cuestiones.... Si solo nos limitamos a recoger fuentes.... Pero no nos planteamos cuestiones... ¡fíjate, me acabas de ayudar! La creatividad, la pregunta de investigación....	FyDU Hacerse preguntas Investigar
Inf25 (JB). Pensaba que.... Creo que... el concepto real que tenemos todo este asunto de la creatividad no tiene nada que ver con la realidad de lo creativo. Siempre me ha sorprendido, en un ensayo que dice que el lenguaje, una de las opciones de los griegos desde el punto de vista es la confianza en el lenguaje como descriptor de la realidad. Con el lenguaje puedo describir la realidad, pero a su vez la realidad es indescriptible.	CPTO. Ambiguo
Creo que de fondo hay una concepción que nos hace pensar que la realidad la conocemos y que la describimos con palabras, pero la realidad y nosotros mismos somos más misteriosos de lo que parece... creo entonces que la creatividad tiene que ver con dos cosas: uno la ausencia absoluta del riesgo a enfrentarnos a la realidad tanto física como personal. Tenemos que tener la valentía (sanísima), sin miedo, quitarnos la careta. Qué podemos hacer en educación? Hay que tener cuidado con los instrumentos.... Pero corre el riesgo de que se conviertan en cáscaras... deje de ser real y se convierte en una carrera de vallas. Cuando mi relación con la vida y la realidad se convierte en comodidad... creo que lo que hay que hacer para fomentar la creatividad en las aulas: enseñar una correcta antropología a los niños pequeños. Creo que donde nos lo jugamos es en las aulas escolares. EL partido de fondo está ahí. Que los niños mantengan esa capacidad de descubrir (lengua, matemáticas...), el valor de una palabra, de una ecuación... no tengo ni idea de cómo hacer.... Yo intento hacer entrar al alumno en una crisis brutal de identidad. Hacerse cargo de que tiene una serie de seguridades de que no son tales. Pienso que para una de las cosas para las que sirve la universidad para descubrir lo que es mentira de lo que es verdad. Lo hago de forma personal, con los alumnos individualmente, algunas veces en el aula pero principalmente en el tú a tú.	PERSONA. Personalidad Sin miedo al riesgo Enfrentarnos a la realidad y a uno mismo  FACT. EMP. Actitud. Comodidad FACT. ENRQ. Ed. Persona  FYDU Capacidad de descubrir. Ponerles ante la crisis personal Quitar seguridades.
A mi me sorprende que los alumnos no se pregunte más por las cosas... por qué somos capaces de hablar?, qué ha hecho que se nos distinga del resto de los animales?, por qué los niveles de ansiedad aumentan cuando no somos capaces de explicar lo que nos pasa....??	FACT.EMP. No preguntar.
Inf24 (MV). He pensado mucho todo, pero sobre todo estoy de acuerdo con el miedo. La creatividad se entrena si se superan los miedos... Si no damos soluciones sino planteamientos de dificultades. El papel del profesor universitario es plantear retos, decirles “y ahora tú, búscate la vida”. Nos interesa que haya gente capaz de cambiar el mundo capaz de cambiarse a si misma.	FACT.EMP. Actitud. Miedo. FACT.ENRQ.  FYDU. Plantear retos

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf23 (ID). Estoy pensado también en esto como madre... cuando piensas en los profesores de mis hijos, en otras familias, en la tuya... la capacidad de educar a cada hijo según sus necesidades y saber no tener miedo... Eso también forma parte de la educación. El asesoramiento del colegio a los padres. Yo me he encontrado una gran presión o desprecio a las humanidades a favor de los estudios técnicos. Pienso que eso les condiciona... Es verdad que en los colegios en general hay miedo...</p>	<p>FACT.EMP. Ed. Miedo, rechazo a las humanidades, presión.</p>
<p>Inf22 (AB). Si en el colegio les enseñáramos qué son las categorías, qué es algo creado... la relatividad de nuestra forma de categorizar, que nuestra forma de pensar es diferente a otras partes del mundo: oriente... por ejemplo. Aprendemos cosas un poco relativas. Pienso que en la universidad lo tenemos más fácil con la gente que nos llega ahora... En mi asignatura en los cuestionarios es donde dejo más cancha a la creatividad, porque son muy abiertos.... Hay alumnos que les cuesta mucho enfrentarse a ellos... hay personas que tiene miedo a equivocarse que a lo mejor estudian lo que dicen otros, se adhieren a otros autores pero luego no son capaces de crear, de pensar a partir de ahí, no se arriesgan. Creo que podemos, en la universidad, explicarles modelos... ponerles en la situación de tener que explicar cosas, comprobar... lo importante no es que tengo que contestar bien en el examen o no sino si soy capaz de pensar.</p>	<p>FACT.EMP. Ed. Relatividad. Sistema Educativo</p> <p>FYDU. Cuestionarios muy abiertos</p> <p>FACT.EMP. Miedo a equivocarse</p> <p>FYDU. Modelos, ponerles en situación, pensar.</p>
<p>Inf26 (JM). Vengo de un mundo que desde fuera es poco creativo. Mundo del derecho. Pero mi vocación fundamentalmente es la literatura. A veces son un poco crítico con la creatividad. El gran problema de la creatividad creo que es la soberbia y el constante empeño por intentar ser especial y creo además que a nivel universitario el alumno eso lo detecta enseguida. Soy especialista en Los Simson, Hay un capítulo que se ve claramente (lo cuenta). Para mí, para que la creatividad sea un elemento realmente importante con los alumnos, con los demás... tiene que relacionarse con dos cosas diferentes e importantes: autenticidad y la humildad. Generalmente la gente creativa es muy vanidosa y eso genera mucho rechazo en la gente que no es creativa, porque cuando te consideras creativo y hablas con gente creativa te creces... la gente de fuera lo ve como algo extravagante o exagerado. Pienso que genera rechazo. Para que la creatividad sirva de algo es importante de una manera auténtica y humilde, sobre todo con chavales. No les saco mucho a los alumnos, pero sí veo el salto generacional. Pero si que creo que se les ha educado en el ya mismo, el ahora... Tu comentabas algo muy interesante... doy clase a alumnos que son unos cracks estudiando como animales pero son incapaces de aplicar lo que estudian... Parece que el derecho es muy contrario a la creatividad y sin embargo.... De nada te sirve aprenderte las cosas de memoria, saberte el derecho civil o ser un magnífico profesor de derecho civil y para resolver un problema concreto no eres capaz.</p>	<p>MANIFESTACIÓN. Disciplinas creativas/no creativas</p> <p>CPT.</p> <p>FACT.EMP. Sobrebia</p> <p>FACT.ENRQ. Autenticidad y humildad.</p> <p>PERSONA</p> <p>FACT.EMP. Ed. Cultura de la inmediatez</p> <p>MANIF. (Resolución de problemas).</p>
<p>Ahí esta la creatividad. Con mis alumnos intento, de cara al desarrollo de la creatividad, que vayan desarrollando tanto la autenticidad como la humildad y al final procuro que en el modo de evaluarles se refleje: el examen consta de una parte teórica y otra práctica. Y sobre la base de tratarles siempre como adultos. No paso lista... me importa que piensen. Me importa que se cuestionen las cosas. La vida no son matemáticas... dos más dos a veces no son cuatro.</p>	<p>FyDU. Autenticidad y humildad. tratarles como adultos.</p> <p>Espíritu crítico</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Si no les enseñamos a planteárnoslo... les va a ir mal. Me conformo con que uno de ellos desarrolle el espíritu crítico. Pienso que es la base de la creatividad y de la vida. ¿Cómo es la realidad de hoy? Es monolítica.... Una especie de religión oficial de la que no te puedes salir. Me conformo con que sean capaces de plantearse las cosas, no sólo de la asignatura sino de la vida. Que se cuestionen, que lo pongan en tela de juicio, que piensen.... Es fundamental en la realidad que tenemos hoy en día. Autenticidad y humildad. También soy muy defensor de la literatura humorística que te enseñan a ponerte en la realidad como si fueras un marciano... Qué tengo que hacer con ella? Cómo me enfrento a ella?</p>	<p>FACT.EMP. Realidad monolítica FYDU. cuestionarse cosas, poner en tela de juicio. Pensar.</p> <p>FACT.ENRQ. Humor.</p>
<p>Inf22(AB). Me encantaría que aprendieran a ver una puesta de sol, creo que eso cambia la vida. Pienso que aprender a contemplar la realidad, desde las cosas pequeñas te genera cierta sensibilidad de dentro para afuera... la creatividad puede dar resultados brutos... pienso que la creatividad es un músculo interior que se tiene que ejercitar y para el que es importante despertar una sensibilidad. Me preocupa que vayan por la vida rápido.... Sin capacidad de contemplar o de mirar una cosa bonita. Creo que pararse... la quietud... contemplar la realidad o una obra de arte. Las cosas bellas te van formando. Es un reto.</p>	<p>FACT.ENRQ. ver, contemplar, sensibilidad.</p> <p>CPT FACT.EMP. Ir rápido No contemplar No admirar la belleza FACT.ENRQ. Quietud</p>
<p>Inf25 (JB). Uniendo las dos cosas. Algunas veces hemos hablado que todo lo que sea constructo y nos interponga con la realidad... es un obstáculo para la creatividad. Pienso que la formación está en los más pequeños. Tiene que haber un clima que permita la reflexión. Cuando hemos hablado de la soberbia o de la humildad... la creatividad ha llevado a pensar muchas veces en genios, personas especiales., con mayores dones para ello. Nos importan la imagen pública que yo tenga que exhibir un don fantástico que tengo. Pienso que tiene que haber un clima para la creatividad: descubrir lo fascinante que es el mundo o yo mismo. Es lo que tradicionalmente se ha llamado Ocio. Otium. El malo sería la pérdida penosa del tiempo, pero hay otro ocio (cuenta la historia del descubrimiento del ocio. Conversión al ocio): ahora mismo, si tu hijo se queda en su habitación leyendo... va a ser médico. A la gente le preocupa cuando sus hijos se retiran solos a su habitación. El tiempo de soledad, de reflexionar o de leer... parece como perjudicial. Parece que hay que hacer hacer hacer.... Entonces es que estás aprovechando el tiempo. Donde están esos largos veranos en los que lees por puro aburrimiento después de estar harto de escuchar a las cigarras.... Ahora no tienen tiempo para hartarse de nada... para aburrirse. Cuando se pierde ese ocio de los clásicos... yo creo que matamos una cierta capacidad de descubrirnos a nosotros, a los demás, el mundo... coarta la capacidad de ser creativo. Nos convertimos en una especie de cosas monolíticas como una religión estanca. El otro día hablando de la moral pública: podemos ir a la T4 desnudo y no pasa nada: estás luchando o reivindicando algo... Pero si vas y te enciendes un puro.... Te echan la bronca, de sacan de ahí, te ponen una multa porque eso es ir contra la moral pública.</p>	<p>FACT.ENRQ. Reflexión</p> <p>PERSONA. Genio</p> <p>FACT.EMP. Vanidad FACT.ENRQ. Tiempo de ocio Tiempo de soledad, de reflexión, de lectura. Tiempo de aburrimiento para pensar</p> <p>FACT.EMP. No tiene tiempo para aburrirse Monolítico Estancamiento Sociedad Moral pública absurda</p>



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf26 (JM). Reivindicar la creatividad, para que la creatividad tenga un sentido uno tiene que saber, tiene que estar preocupado por las cosas del día a día. Pienso que tb hay que asumir que las cosas han cambiado, hay ordenadores, inmediatez... hay que buscar en este contexto actual buscar las vías apropiadas para que se desarrolle sobre lo que tenemos. No todo el mundo es creativo, pienso... Me conformo con que por lo menos se enfrenten a la realidad a lo que importa, pero que se enfrente con un espíritu crítico creativo, que no se crean y se traguen todo... sino que sean capaces de pensar. Para mi antes que la creatividad va la formación. Pero pienso que van de la mano. No se puede ser creativo sin estar formado.	FYDU Contar con las cosas actuales  PERSONA. No todos  FYDU Enfrentarse a la realidad con espíritu crítico Formación
Inf22 (AB). A mi eso me suena horrible... hay gente que con poca formación es muy creativa... no podemos cortarles las alas.	FYDU
Inf26 (JM). Es todo lo contrario a horrible. Pienso que no es incompatible. Si tengo un hijo muy creativo pero un vago o al revés no me gusta. Pienso que los extremos son malos en cualquier caso. Pienso que puede haber un equilibrio.	
Inf22 (AB). Pero también hay que plantearse... para qué sirve la creatividad... y si solo te sirve para ser feliz.	CONCEPTO
Inf26 (JM). Eso a mi me parece que no basta en esta vida con que tú seas feliz. Tu en la vida estás para estar al servicio de los demás. No enterrar tus talentos: necesitas formación, cabeza y creatividad... SI eso no le sirve a alguien para hacer su vida mejor.... Tengo que poner lo que hago al servicio de los demás.	MANIFESTACIÓN. Formación, cabeza y creatividad al servicio de los demás.
Inf22 (AB). No estoy de acuerdo. Pienso que los momentos de creatividad te hacen ser mejor persona. Sólo el momento en que tú has pintado un cuadro, has compuesto una canción o un verso.... Eso ya te está enriqueciendo y ese enriquecimiento que tienes se transmite a los demás también, les enriquece porque tú estás enriquecido. Te hace ser mejor y tb a los demás. Te hace ser más genuino, sacar cosas que tienes dentro...	MANIFESTACIÓN Aportaciones del proceso creativo.
Inf26 (JM). Yo creo que el que está en una cadena de montaje tiene el mismo derecho a ser mejor persona.	
Inf22 (AB). No lo comparo. Pienso que cuando se saca esa riqueza.... Es mejor. Pienso que todo el mundo sí puede ser creativo.	MANIF. Aportar. PERSONA. Todos



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf26 (JM). No, no lo es. Sí pienso que el que es creativo tiene una gran responsabilidad. Por el poder que tiene la creatividad de transformación de la sociedad y por eso es una responsabilidad para el que es creativo.	PERSONA. No todos. Gran responsabilidad
Inf23 (ID) Yo creo que es que el concepto de creatividad que estamos manejando es muy difuso.... Porque estamos considerando por un lado la creatividad artística pero es que yo también pienso que soy creativa en el modo en que he educado a mis hijos y a mi eso me parece una obra de arte. Y no he escrito un libro. Creo que deberíamos perfilar lo que entendemos por creatividad. ¿Creatividad es resolver un problema de toda la humanidad o es resolver cuestiones cotidianas?	CONCEPTO. Difuso MANIFESTACIÓN. Artística y vital CONCEPTO. Difuso
Inf22 (AB). Creo que parte de preguntas esenciales... ¿Qué es la creatividad? Es una facultad, qué consecuencias tiene??	CONCEPTO. Difuso
Inf26 (JM). Por eso hablaba yo antes del envejecimiento que va muchas veces vinculado a las personas que se consideran creativas. Pienso, sinceramente que la creatividad es simple y llanamente la capacidad de disfrutar y de enfrentarte a la vida de una manera crítica.	PERSONA CONCEPTO. Capacidad
Inf24 (MV). En base a lo que vais diciendo estoy generando un concepto de creatividad... creo que es la capacidad de relacionarse con la realidad de forma auténtica	CONCEPTO. Capacidad
Inf25 (JB). Volvemos a hablar de cosas distintas, creo yo. A lo mejor estoy interpretando mal. Creo que tu hablas más a un nivel político y tu estás hablando más a un nivel filosófico y sustancial.... Pienso que a la realidad hay que enfrentarse y punto. La realidad es la que es, lo que tenemos que ver es si somos capaces de aprehenderla y hacerla nuestra. Tb es cierto que un nivel superior de conocimientos te aporta más para poderlo contextualizar y aportar mayor riqueza... Te enfrentar de forma crítica a la realidad. Ves una noticia y tienes que ser crítico, conocer de donde procede la noticia, filtra las cosas... desde luego hay que pensarlas. Creo que son dos cosas diferentes. Creatividad fundamental es la de no tener ningún tipo de miedo a la hora de afrontar el hecho de que somos arrojados en este mundo. Tb está la creatividad que tiene que ver con pensar de forma crítica y pensar ante las cosas de la realidad misma. Creo que son ámbitos diferentes y todo es creatividad.	CONCEPTO
Inf23 (ID). Yo también entiendo la creatividad como una forma de enfrentarse a la vida y de ir progresando.	CPT.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf24 (MV). Estoy intentando vincular todo lo que decís. la creatividad se asocia a algo nuevo. Cuando te enfrentas a la realidad de forma sincera y humilde y dialogas con ella siempre surge algo nuevo porque tu eres único y eso es creatividad!! Siempre eso aporta y ayuda a los demás. No hace falta que sea algo, un producto, categorizado como único, creativo... nuevo	CPT. Novedad PERSONA. Novedad personal
Inf26 (JM). Pienso que la creatividad es reflejarte en los demás. Tu reflejo en otros y eso lo puede hacer tanto el más pragmático como el que se plantea todo. El intento de reflejarte o de aportar a los demás algo.. pienso que es lo que te hace creativo. La creatividad es reflejarte ante los demás, ante la realidad... ¿cómo me enfrento a esto? Hacer las cosas con cariño, reflejarte ante la realidad de forma pragmática o de forma emocional... Creo que sin tener varias perspectivas encima uno no es ni plenamente sincero consigo mismo ni plenamente creativo. O uno está preocupado por todo lo que le rodea: desde lo más filosófico, artístico, intelectual, cultural, metafísico.... Hasta las cosas más pequeñas del día a día... o no es una creatividad auténtica. El problema es que a todos nos gusta quedarnos con nuestros conceptos de las cosas. Hay gente que en su día a día es excepcionalmente creativa, quizá no tenga mucha formación, pero en la vida misma lo es. Saben responder un problema del día a día. La autenticidad, sinceridad y humildad al servicio de los demás... es la capacidad de sacar lo mejor de uno mismo y lo mejor de los demás. Eso cualquier persona. A lo mejor carece de conocimientos artísticos, pero sin embargo en su día a día lo es. (habla de su madre como ejemplo)	CPT.  FACT.ENRQ. Modo de hacer Hacerse preguntas Sinceridad Interés por todo  FACT.EMP.  MANIF.  CONCEPTO  MANIFESTACIÓN
Inf22 (AB). Me encanta esta experiencia, enriquece mucho el concepto del que se habla. Cuando intentamos definir palabras que usamos tanto cuando las intentamos definir nos vamos a la experiencia: lo definiría como una facultad personas, por el hecho de ser persona que tenemos todos que te permite crear sin moldes.... Sin nada preconcebido. Los niños lo tiene, La vida está llena de creatividad. Como profesores... en lugar de fomentarla cortamos las alas. La gente que es manitas, sin tener ni idea... se pone y sale algo fascinante. Los creativos que he conocido en mi ámbito de profesor, de investigador... lo que ha hecho es romper moldes. Y ahora sin moldes empezar a plantearme yo el dar respuesta ante el abismo... ¿cómo explicarlo? ¿Cómo resolverlo? Un profesor es bueno si investiga.... Si queremos que nuestros alumnos sean buenos tenemos que ser buenos investigadores y buenos creativos en el ámbito científico, en el aula... La mayoría de los chicos que conozco están esperando a que la vida se les de resuelta, una vida cómoda... ganar dinero en poco tiempo y con el mínimo esfuerzo.... Implicándose poco. Pienso que lo mejor de la vida es disfrutar del día a día, pero comprometiéndose con las cosas.	(Reflexión sobre esta experiencia)  CONCEPTO  PERSONA FACT.EMP Educación FACT.ENRQ. Trabajo. Romper moldes. Plantearse cuestiones.  FYDU. Investigar.  FACT.EMP. Vida resuelta. comodidad mínimo esfuerzo  FYDU. Compromiso

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf24 (MV). Hay un tema que ha salido que es el ocio, la emoción, el asombro.... No sé en qué nivel, pero estoy dándole vueltas.... Me parece muy interesante. Sin asombro uno no empieza a andar, el pensamiento no se pone en marcha. Cuando se pone en marcha surge una emoción... ante cualquier cosa pequeña de la realidad. Tiene una actitud auténtica y nueva. Creo que la creatividad es algo nuevo, pero no por buscar la novedad, sino como un enfrentamiento sincero de cada persona...	FACT.ENRQ. Ocio, emoción, asombro, actitud auténtica y nueva.  PERSONA. Novedad personal.
Inf22 (AB). Claro, y en tu propia vida!! A veces ves que tú te asombros ante algo que descubres, ante algo que piensas y te fascinas por ello. Y eso es suficiente.	CPT. Creatividad en uno mismo
Inf24 (MV). Si, y aunque para nadie sea nada lo es para ti porque te enriquece y eso luego te lo llevas y en tu trato con otro enriquece también, pero es algo que sucede en la soledad también.	CPT. Enriquecimiento personal
Inf22 (AB). A mí hay algo que me ha hecho pensar sobre lo que comentabas tú antes acerca de la vanidad. Curiosamente los dos genios que he conocido no son vanidosos. Quizá la vanidad está más unida a la juventud.... Pero luego cuando la gente madura, te llevas palos... en realidad dejas de ser vanidoso.	PERSONA. Genio Vanidad
Inf26 (JM). Bueno , ahí quizá está la diferencia... porque el que es realmente creativo no se cree especial.	PERSONA
Inf22 (AB). Bueno, no sé yo.... En realidad ellos saben que sí son especiales... son personas con un coeficiente intelectual tan brutal que no pueden hablar de tú a tu con nadie.	PERSONA. inteligencia
Inf26 (JM). Bueno, vamos a ver, pero ahí tenemos que diferenciar entre las personas excepcionales, en cuanto a superdotación.... He tenido compañeros de profesión que son impresionantes.... Publicaciones, 7 idiomas.... Con un nivel y unos méritos... y efectivamente son personas que son capaces de ponerse a tu nivel... con una gran humildad. A lo mejor se saben especiales pero se cuidan de expresarlo.	PERSONAS Excepcionales
Inf22 (AB). Bueno, yo creo que estas personas saben que cada uno es especial en algo...	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf26 (JM). Si, desde luego, pero... “creerte especial” nunca te puede llevar a ponerte por encima... y eso lo detecto en personas muy inteligentes muy creativas... les cuesta ponerse a la altura. Hay una cosa que me dijo mi padre de pequeño que ... la persona realmente inteligente, la persona realmente creativa... no sólo el premio novel, sino el portero de tu casa.... Puede enseñarte muchas cosas!!! La verdadera inteligencia es ser capaz, de seas quien seas, poder ponerte al nivel de los demás.... La empatía.... Cada uno es inteligente, habilidoso en lo suyos.... Cada uno me puede enseñar algo a lo que se dedica... Pienso a veces que una persona es verdaderamente inteligente cuando lo es emocionalmente. Me parece que está todo muy relacionado con lo que hablamos.</p>	<p>PERSONA. Todos.Empatía. Ponerte al nivel de los demás. Aprender de todos</p>
<p><b>ENTR (B). ¿Qué pensáis respecto a la formación en este sentido y en la docencia universitaria?</b></p>	
<p>Inf22 (AB). A mi hay una cosa sobre la creatividad que me preocupa en la universidad, a no ser que seas como P que enseña cosas transversalmente... Pero que es la creatividad en el plano emocional. Al final la vida muchas veces depende de cómo se desarrolla tu vida en el ámbito afectivo. Su mundo de relaciones... está lleno de situaciones nuevas a las que hay que dar salida... y son en esas cosas de la vida, que surgen de improviso, donde uno pone de manifiesto su capacidad para afrontarlas, resolverlas... Creo que es casi el primer ámbito de la creatividad: qué me pasa, qué hago ante esto.... Como resuelvo esta situación. Es muy importante pensar cómo ayudar a la gente a ser creativa en su vida personal</p>	<p>FYDU Transversal Plano emocional  Relaciones humanas Ayudar a ser creativo en la vida personal</p>
<p>Inf25 (JB). Yo quiero comentar con algo que ha salido antes que tiene que ver con que tenemos el riesgo de pensar que el hombre es como salvaje, que es arrojado al mundo como bueno y que luego la va fastidiando... Soy un firme partidario (ya que hablamos de educación...) de los contenidos, de que la gente estudie, que aprenda... que no se sepa las cosas de memoria... También que aprenda de memoria otras cosas... ¿Cómo hacerlo? Ni idea. Hay cosas que hay que aprenderlas de memoria otras que hay que pensarlas... eso nos acompaña siempre, nos nutre: poemas, historias...sobre todo desde pequeño, porque todo eso se queda dentro, como esponja que eres, y te acompaña toda la vida y ahí hay que hacer mucho más hincapié. No sé como pero pienso que se ha perdido. Pienso que para la creatividad es fundamental tener un bagaje de conocimientos, de cultura, de historias.... Conocer, profundizar las cosas... para luego poder aportar algo, crear sobre eso. LA creatividad no surge de la nada.</p>	<p>FYDU  Enseñar a pensar Nutrirse: poemas, historias Bagaje de conocimientos, cultura, historias. Profundizar para poder aportar. No surge de la nada.  FACT.ENRQ.</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf26 (JM). Como decían Picasso o Lorca... “si la inspiración te coge que te pille trabajando. YO discuto mucho que hay muchas personas que son de sabérselo todo de memoria y otros que piensan... qué tontería, para qué aprenderlo de memoria ... hay cosas que hay que saberlas de memoria y tienes que saberlo para aplicarlo... cuando tienes un conocimiento entonces te sirve para resolver los problemas de una manera mucho más eficaz.... Uno entre un millón es capaz de crear como por ciencia infusa.... Pero el resto.... Necesita una gran formación, sin creerse más que nadie... personas normales que se han esforzado por encima de todo para ser capaces de resolver problemas reales... eso luego puede servirte para otros ámbitos artísticos, intelectuales... pero la verdadera creatividad es la que te sirve para resolver problemas de la vida misma.... Para mí eso es lo más importante. A parte de que puedan existir genios, pero para una persona que no lo es... me parece crucial dotarla de herramientas, de conocimientos para resolver inteligentemente y de forma nueva los conflictos y problemas del día a día. Procurar esa formación, esa capacidad de sacrificio....</p>	<p>FACT.ENRQ. Trabajar</p> <p>Conocimientos</p> <p>Formación</p> <p>CONCEPTO.</p> <p>FACT.ENRQ.</p>
<p>Inf24 (MV). Pienso que la investigación aporta lo que necesita un profesor para ser creativo</p>	<p>FYDU</p> <p>Investigación</p>
<p>Inf26 (JM). Creo que un profesor tiene que estar mucho con sus alumnos, escucharles, hablar con ellos, preguntarles mucho.... Tomar el pulso de su pensamiento. Estar con ellos, y que ellos perciban que tú estás ahí para que ellos crezcan y mejoren. Saber qué quiere de sus alumnos y qué alumnos tiene delante.</p>	<p>FYDU</p> <p>Relación con los alumnos</p>
<p>Inf25 (JB). Con la brevedad que me caracteriza... ¿Por qué hay que ser un profesor creativo? Pienso que ser un profesor creativo no quiere decir que cada año hagas cosas distintas, innoves en tus presentaciones.... Hagas power points diferentes a otros años... que lo cambies en la web.... Creo que tiene más que ver con saber para qué sirve la universidad (Ortega): por un lado, para la transmisión del conocimiento y ahí entra la creatividad. El mismo conocimiento que tiene que saber lo pueden contar de una manera o de otra... o puede servir para resolver situaciones diferentes. Intentar a haerlo de la mejor forma posible con las herramientas que sean, pero haciendo estudiar, pensar.... Reflexionar. Hay una segunda creatividad, que sería, según Ortega, la segunda misión de la universidad, que es transmitir humanidad. Es decir, tengo que aprender en los años de la universidad a aprender a ser mejor hombre, a aprender a querer, prender a vivir en sociedad, relacionare... momento en que uno elige a sus amigos de forma más natural... en el cole te viene dado. Ahora no. Se inician procesos de amistad con mayor madurez y consciencia.... El profesor debe procurar que ese enfrentamiento con la realidad que tus alumnos van a tener se realice con plenitud. Y ahí está implicada la creatividad del profesor!! Y eso cómo? Conociendo muy bien a los alumnos y pensando en cada caso, en cada curso, con las características de la gente... cada año... ver como hacer con cada persona. Por eso pienso que el profesor tiene que ser creativo porque tiene que saber ver en cada uno... es una realidad tan viva que requiere estar luchando y apostando día a día por la gente que tienes delante.</p>	<p>CPT. Confusiones terminológicas</p> <p>FYDU</p> <p>Fin que se persigue</p> <p>Transmisión del conocimiento</p> <p>Misión de la universidad: transmitir humanidad.</p> <p>Enfrentarse a la realidad con plenitud</p> <p>Conocer a los alumnos</p> <p>Apostar por cada uno</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 5	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf22 (AB). Es muy interesante todo esto porque realmente cada uno somos creativos de diferente modo... No sé como tiene que hacer un profesor. Yo lo intento, cuando no consigo comunicar algo... tengo que encontrar momentos de reflexión, de pararse de oxígeno.... Investigar. Esto te cambia la vida, porque dentro de este mundo en el que todos vamos corriendo, para a pensar, reflexionar es fundamental. Por otro lado, creo que hay que buscar la autocrítica sobre lo que vas haciendo cada año recoger lo que has hecho peor y buscar el modo de mejorar y cambiar. Después de muchos años de docencia... hay mucho que cambiar. El profesor que no tiene el reto de cambiar.... No disfruta. Por otro lado, no dejar de desarrollar tu creatividad personal en el ámbito que sea. En mi caso me gusta mucho escribir... Aunque me falta tiempo... ahora he empezado a dibujar y estoy fascinada... te cambia la vida. Cada uno como somos.... Pero sí que es importante encontrar momentos o lugar de desarrollarla.</p>	<p>PERSONA FYDU</p> <p>Enseñar a pensar, reflexionar, pararse.</p> <p>Autocrítica</p> <p>Buscar cambiar</p> <p>Desarrollar creatividad en todos los ámbitos</p>
<p>Inf24 (MV). Añadiría que el profesor tiene que parar, reflexionar, contemplar.... Asombrarse y dialogar con la realidad. Si él no lo hace es difícil que lo contagie...</p>	<p>FYDU Profesor</p>
<p>Inf22 (AB). Hacerse preguntas e intentar que ellos se las hagan. Perder seguridad de lo que han dicho otros.... No pasa nada que me quede sin respuestas... esto es bueno, es positivo.</p>	<p>Hacerse preguntas Perder seguridades</p>

## GRUPO FOCAL 6

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR (B). Arrancamos el grupo planteando cada uno lo que entiende por creatividad, por persona creativa (si es propio de unos pocos o no), y sobre si hay disciplinas más afines a la creatividad.</b>	
Inf27 (AT). Uniría la creatividad a la imaginación y pienso que ... o a originalidad, hacer algo distinto, tener más recursos y capacidades para resolver temas, organizar cosas... creo que se puede aplicar a todos los campos y creo que hay gente que sí lo tiene más desarrollado, no sé si es genético, pero creo que es algo que se puede estimular.	CONCEPTO. Sinónimos MANIFESTACIÓN PERSONA. Se puede desarrollar. Grados
Inf28 (SC). La creatividad es ver las cosas de diferente manera, desde diferente perspectiva. Creo que hay gente que tiene una carga genética más creativa que otra, pero creo que también se puede trabajar.	CPT. PERS. Genética. y trabajo
Inf29 (MC). Yo creo que la creatividad es una forma diferente de aportar soluciones ante problemas o situaciones. Creo que no tiene nada que ver con la genética. Creo que se va desarrollando cuanto más se conoce un tema. No creo que haya una musa que te inspire de repente para ser muy original, sino que cuanto más conoces algo y lo trabajas más eres capaz de pensar que puede haber formas diferentes de ver y hacer una cosa y entonces puedes ser original en ese sentido. No creo que uno sea original porque sí, sino porque conoce muy bien el ámbito donde puede ser creativo.	CPT. PERSONA. No genéticos FACT.ENRQ. Trabajo, conocer un ámbito CPT. Originalidad.
Inf28 (SC). Igual que hay gente que es mejor en matemáticas.. hay gente que es mejor en creatividad	MANIFESTACIÓN
Inf29 (MC). Si, pero pienso que en creatividad es diferente, porque se puede ser creativo en cualquier ámbito, pero requiere conocerlo y trabajarlo. Yo pienso así. Es fruto de esfuerzo y trabajo. Tienes una idea porque conoces muy bien ese campo. Hay gente tb que conoce muy bien algo y no es capaz de nada.	MANIFESTACIÓN FACT.ENRQ. Conocer un ámbito y trabajarlo (no es condición única)
Inf27 (AT). Sí pero hay gente que sin conocer un tema o ser experto sí son creativos. Si pensamos en los niños... a lo mejor no son grandes estudiosos y sin embargo son capaces de hacer cosas geniales. Resultan muy creativos por ejemplo en una construcción.	MANIF. Creatividad en la infancia

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf29 (MC). Sin embargo yo creo que ideas locas podemos tener prácticamente todos, pero ser creativo para algo que se pueda hacer...	PERSONA. No todos
Inf27 (AT). Bueno, es que eso es otra cosa... se te puede ocurrir algo muy ingenioso pero luego no valer para nada...	CPT. Ingenio. Valioso
Inf30 (CL). Yo voy a dar un apunte no sé si creativo o distinto a lo que ya se está diciendo. Por un lado me remitía a la finalidad y diferenciación y por otro lado a la estimulación desde fuera. Yo veo en nuestros alumnos que tienen creatividad y otros parten de la base de que no son creativos y se cierran en banda. Otros a final de curso se dan cuenta que es un campo que tenían sin explorar y que sin embargo puede hacer mucho. La creatividad se distingue por las personas, pueden sacar mucho de ti, podemos sacar mucho de ellos, dependería aquí entonces del profesor.	FACT.EMP. Actitud FYDU Papel del profesor
Inf31 (DV). Creo que la creatividad o al menos aquí lo parece, se está relacionando con la publicidad o lo artístico... yo creo que hay que distinguir la parte artística, creativa y publicitaria, de la parte innovadora. Yo creo que es un concepto distinto. En educación por ejemplo.... Es muy distinto a un creativo publicitario. En la educación no se hacen experimentos cada día. Puedes tener imaginación para una cosa o para otra.... Le llamaría, en educación más imaginación. En educación se puede ser imaginativo si quieres creativos, pero desde una base. Yo sé mucho de un tema y a partir de ahí voy probando una serie de conceptos, de experiencias nuevas, de pedagogías... creo que es un concepto distinto del de creatividad artística. Creo también que se nace y se hace.	MANIF. CPT. Innovación  CPT. Imaginación MANIFESTACIÓN. PERSONA
Inf30 (CL). Yo creo también que va muy ligado a la publicidad... habría que preguntarse ¿la creatividad a toda costa? Pienso en el aula o pienso en la televisión. La creatividad se enciende y genial... quieres inventar pero a veces no se cuida. Desde el ámbito publicitario pienso que se ha perdido la creatividad porque se busca la rentabilidad. La cosa al final se limita y se pierde.	MANIF. CPT. Crítica FACT.EMP. Búsqueda de rentabilidad
Inf28 (SC). Yo es que no asocio creatividad solamente con algo artístico. Para mí creatividad es que de repente un día voy a hacer una receta de cocina y se me ocurre mezclar no sé qué ingredientes...	MANIF. En la vida misma
Inf27 (AT). O que vas a montar una fiesta de cumpleaños y se te ocurre algo distinto...	
Inf28 (SC). O la forma de gestionar esa fiesta.	



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf31 (DV). Yo a eso lo llamo más imaginativo.	CPT. Imaginación.
Inf27 (AT). Bueno es que la creatividad está ligado a la imaginación a la originalidad, yo no pienso en alguien que sea creativo que piense que no tenga imaginación, pienso que inevitablemente están vinculados ambos conceptos.	CPT. Originalidad Imaginación
Inf32 (RC). Habéis aportado un montón. Yo la creatividad no la relaciono solo con el arte, creo que es encontrar soluciones a problemas más o menos complejos de manera que esta solución cabe fuera de la solución más evidente. Hay quien decía que la creatividad tenía que tener tres características: tiene que ser una forma nueva de solucionar un problema, tiene que tener éxito porque sino no te soluciona el problema por muy creativa que sea... y generar tendencia, una nueva forma de hacer las cosas. Creo que la creatividad tiene un componente innato, hay personas que sí tienen esa cualidad como el que tiene una mayor capacidad de liderazgo, pero desde luego hay que trabajarlo. La formación o impulsa esa creatividad que ya existe o ayuda a desarrollar esa creatividad cuando no se tiene de forma innata. En mi trabajo (en temas de diseño y comunicación) no soy nada creativo, pero también es verdad que por haber trabajado mucho en ese tema se me ocurren más cosas que al que es profano en esa materia. Me podrían decir, "Qué buena idea", y realmente se me ha ocurrido de una formación previa no porque me haya surgido la musa.	MANIF. No solo el arte  CPT. DFINICIÓN  PERSONA. Componente innato. Se puede trabajar.  FACT.ENRQ. Formación, conocimientos, trabajo.
Inf30 (CL). Entonces vosotros a eso le llamarías experiencia, no creatividad...??	CPT. Experiencia no es creatividad
Inf27 (AT). No, no creo que sea incompatible. Creo que efectivamente hay una parte innata y otra parte que esa capacidad de creatividad la desarrollas con mucho trabajo.	PERSONA. Innato. FACT.ERNQ. Trabajo.
Inf30 (CL). Yo es que creo que a eso le llamaría experiencia, no le llamaría creatividad. Has visto cosas y a raíz de ello (como una tesis) se te ocurre algo feliz. Si está basado en eso no es creatividad.	CPT. (Lo que no es creatividad)
Inf27 (AT). Si que es creatividad en cuanto se sale de la norma... de lo que sería lo normal	CPT. Salirse de lo normal
Inf30 (CL). Bueno está claro que no es un refrito de cosas.	
Inf27 (AT). Pero no es una experiencia.... Puede haber alguien con esa experiencia que no se le ocurra.	CPT. No es simple experiencia

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf29 (MC). Pero sin esa experiencia.... Mira cuando antes has dicho “me pongo a hacer un pastel...” Estás acostumbrada a hacerlo...o tienes esa base o no innovas, sigues la receta gramo a gramo. Por eso tiene que tener éxito. Cuanto más conozcas de cocina eso fomenta que se te ocurran cosas nuevas. O en una fiesta de cumpleaños, tienes que tener una base... SI no sabes lo que a la gente le divierte o le gusta es difícil	FACT.ENRQ. Experiencia, tener una base.  CPT. Relacionado con el éxito, lo nuevo FACT.ENRQ. Conocimiento.
Inf27 (AT). No... no estoy de acuerdo.	
Inf32 (RC). Yo creo que en cuanto a la definición de creatividad.... El factor innato es con la idea, pero no te garantiza el éxito. Si tu defines creatividad en cuanto a que tiene ser exitosa... no vale solo con tener una idea. Por ejemplo a mi me parece una idea súper creativa que como no hay una tostadora transparente, pero como no tengo formación... a lo mejor me dicen eso es imposible es buena idea pero no va a tener éxito porque necesitas dos planchas mecánicas.... Sigues sin solucionar el problema. Entonces pienso que.... Si la creatividad tiene que conllevar éxito entonces sí requiere de una formación inicial, si no tiene que conllevar éxito entonces surgen ideas que pueden solucionar problemas o no, ahí sí que hay una parte innata. Dos niños iguales, uno puede ser más creativo que el otro.... Pienso que son cosas complementarias. Hay que plantearse primero de qué premisas partimos a la hora de definir si algo es creativo o no.	CPT. Éxito, solución de problemas.... Novedad por novedad.  FACT. ENRQ. Formación inicial  PERSONA  CPT. Difuso
<b>ENTRE (B), Creatividad y pensamiento. ¿sería una capacidad del pensamiento? ¿Enriquece a la persona o es un añadido o no?</b>	
Inf31 (DV). La creatividad siempre añade. Creo, por ejemplo, como me han educado a mi en el colegio es una forma muy poco creativa. Y creo que se sigue haciendo de esa manera. Porque faltan asignaturas o formación de ensayo, de teatro que te den pie a usar la imaginación...	CPT. Enriquecimiento FACT.EMP. Educación
Inf30 (CL). De poesía por ejemplo. Cuando has hablado de eso yo he pensado por ejemplo al hecho mismo de cómo estamos en el mundo. Cuando escribes una poesía no lo haces por que lo publiquen sino porque lo tienes que contar y eso es suficiente...	MANIFESTACIÓN. Finalidad. Creatividad sin buscar éxito ni utilidad
Inf29 (MC). Sí, pero eso lo tienes que estimular...	FACT.ENRQ. Estimularlo

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf27 (AT). Yo sí que lo asociaría a .... En mi completa ignorancia. Sí es una capacidad o forma de pensar. Hay gente que no parece muy inteligente, pero sin embargo sabe desenvolverse o solucionar los problemas de una forma diferente, original... a su modo. Y piensas este se solucionará la vida muy bien sin ser muy inteligente, pero es creativo y se sacará las castañas del fuego. Quizá hay otros que son súper inteligentes y que sin embargo no muestran esa capacidad de saber desenvolverse. Algunos pueden tener más desarrollado lo racional o otros lo creativo... pero estoy hablando desde la completa ignorancia de psicología.	CPT. Capacidad o pensamiento  PERSONA
Inf30 (CL). Yo creo que también es cuando te dan la oportunidad, pienso que en el colegio yo recuerdo que las cosas son así, cerradas... y sin embargo llegas aquí y te dicen: tu programa como quieras, tus clases como quieras... y ves que puedes crear, que puedes aportar, hacer.... Te puedes reconocer original porque dar tu clase es algo totalmente tuya.	FACT.ENRQ. Oportunidad FACT.EMP. Educación FyDU. Libertad de Cátedra  PERSONA. Novedad personal Hacer las cosas tuyas,
Inf32 (RC). Yo creo que efectivamente en cuanto a la solución de problemas las personas creativas encuentran caminos que no son los normales entonces entiendo que hay un componente de la creatividad que son innatos.	PERSONA. Componentes innatos. CPT. Relacionado con la resolución de problemas.
Inf 29 (MC). También depende de todos los factores externos que te van estimulando... estoy pensando en un niño que va al cine, que va al teatro que va a un museo... Es verdad que hay formas de educación que estimulan la imaginación. Entonces frente a esos recursos, que tienes que conocer (yo parto de que esto es muy importante), que se les proporcionan probablemente dan respuestas mucho mas imaginativas. Y en cuanto a lo de desenvolverse mejor creo que tiene que ver mas con el control de las emociones y la inteligencia emocional Y pienso que es verdad... Tiene unos niveles de inteligencia muy altos pero no tiene éxito porque no saben desenvolverse en el trabajo, sacar lo mejor del otro, tiene problemas en cuanto a la relación con los demás... Control emocional... para eso tienes que desarrollar habilidades personales.	FACT.ENRQ. Estimularlo. Enriquecerlo: cine, teatro, museos... Educación.  CPT. imaginación  PERSONA. Habilidades personales o personalidad
Inf32 (RC). Yo digo que qué hace que un niño que se ha manchado los pantalones en el colegio y viene con los pantalones de chándal, cuando llega a casa y le preguntas qué te ha pasado... y te contesta: por que ha dicho la profe que hagamos gimnasia en casa. Eso es una respuesta 100% creativa. Y la pregunta es... ¿Ha meditado al respuesta durante toda la tarde o ha dicho lo que se le ha ocurrido en ese momento? Realmente ahí hay procesos mentales diferentes y no tiene que ver con la formación.	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf27 (AT). Ahora que habéis hablado de la creatividad, pienso que no es promotora de la creatividad. Lee un libro haz un ficha... en EEUU. Lee un libro. Qué hubiera hecho este personaje si en lugar de esto.... Aquí es ciñete a lo que has leído y ahí es cambiamos la historia. ¿Qué crees que hubiera pasado?. Entonces ya desde que son muy pequeños buscan otras alternativas. Al final la creatividad es la búsqueda de alternativas diferentes.	FACT.EMP. Educación. Metodologías. FACT.ENRQ. Otras metodologías de trabajo. Enseñar a buscar alternativas diferentes. CPT. Búsqueda de alternativas
Inf29 (MC). Y el niño que lea más todavía se le ocurren más cosas... será más imaginativo porque ha visto muchas más historias.	FACT.ENRQ. Lectura
Inf32 (RC). Eso sí que está estudiado, que hay dos tipos de sistemas educativos: uno que estimula el desarrollo memorístico que es el nuestro y otro que desarrolla las aptitudes individuales, pero bueno sería uno el formato anglosajón y otro el formato occidental y eso es lo que hace que la sociedad sea de una forma determinada. Eso se estudia mucho en empresa, se tiene muy en cuenta el sistema educativo que al final conforma una sociedad concreta: entonces luego se dice... no hay una actitud emprendedora en esta sociedad, claro, es que el sistema educativo no lo ha estimulado.	FACT.EMP. Sistema Educativo occidental
<b>ENTR (B). Es un tema interesante en el que acabamos de entrar. ¿Qué pensáis en cuando a la docencia en cuanto a la creatividad? Y por otro lado ¿En qué sentido se reflejan estas reflexiones en vuestra práctica educativa?</b>	
Inf31 (DV). Yo veo que en España a pesar de no haber incentivado la actitud creatividad sin embargo hay creatividad, quizá por ser un país latino. Quizá en Italia hay excesiva creatividad y poco orden... de hecho el sistema educativo ayuda a la creatividad. Hay menos matemáticas, física, química.... Que aquí.	FACT.ENR. Cultura o sociedad. (Latino asociado a creativo).
Inf29 (MC). Ves, al final es formación...	FACT.ENRQ. Formación
<b>ENTRE (B). La creatividad está reñida con exigencia o disciplina. O pensáis que hay disciplinas que se prestan menos a la creatividad y otras más cercanas.</b>	
Inf28 (SC). Pienso que todos, un juez, un médico, un abogado... puede ser creativo, si.	MANIF.
Inf27 (AT). Bueno, no en el desempeño de su profesión.	MANIF.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf31 (DV). No es incompatible.	
Inf32 (RC). A un juez creativo se le ocurren unas preguntas en el desarrollo de la sentencia que a un juez poco creativo quizá no las haría. La creatividad es lo que hace que un juez investigue de una determinada manera, porque se te tiene que ocurrir algo, y que se te ocurre... Siempre que tomas una decisión respecto de unas alternativas siempre hay un componente de creatividad, porqué, porque has tenido que desplegar esas alternativas y esas alternativas dependen de la creatividad. El éxito o fracaso depende de que solucione el problema. Si se te ocurren más soluciones más probabilidades de éxito.	MANIF  MANIF. Relación con la investigación. Toma de decisiones, resolución de problemas. Éxito.
Inf29 (MC). Incluso al plantear hipótesis de trabajo. En las ciencias... Anda que físicos, químicos,... y les han supuesto muchísimo trabajo. También creo que a nivel histórico son de las personas más creativas. También con la historia... para que se te ocurran hipótesis de trabajo es necesario que seas creativo en ese modo de plantearlo y de pensar.	MANIF. Investigación Plantear hipótesis
Inf27 (AT). Yo esto lo cerraría con cómo se enseñan estas disciplinas en los colegios. Porque como se enseña matemáticas.... Cero creativos. Sin embargo darles la capacidad de solucionar problemas matemáticos La historia: y tú, qué harías... ¿Cómo enseñar esas disciplinas? Pienso que se le da poca cancha a la creatividad.	FACT.EMP. Educación FACT.ENRQ. Capacitarles Modos de enseñanza Poca cancha a la creatividad
Inf31 (DV). Yo he estado dando clase un año en ingeniería asignaturas de expresión oral y escrita, en medicina, en periodismo... y no tiene nada que ver precisamente en la creatividad. Un ingeniero tiene una parte de creatividad. Lo que tienen es mucha capacidad de trabajo. No te hacen preguntas sorprendentes. En periodismo o filología la gente te sorprende con preguntas diferentes o exposiciones orales de gran interés.	MANIF. Disciplinas
Inf29 (MC). Pero es por la forma que se les ha educado, porque al final un ingeniero es de las personas que más creativas tiene que ser.... Por ejemplo para ser capaz de hacer una bicicleta que se pliegue y te quepa en un bolsillo. O que seas capaz de hacer una lámpara o un puente...	FACT.ENRQ. Educación  MANIF.
Inf31 (DV). Pero hay algunos que nacen con unas cualidades y otros con otras... Eso también yo... siempre he relacionado creatividad y la imaginación con gente caótica. Los menos creativos suelen ser más ordenados, horarios más ajustados. Los artistas tiene su vida en una nube... existen y van a los sitios pero a veces se les olvida comer... y un ingeniero... eso está previsto, si no come es porque no puede.	PERSONA  CPT  PERSONA. Personalidad

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf32 (RC). Yo pienso, respecto a la formación que efectivamente cultiva o ayuda a la creatividad, pero efectivamente, con la misma formación recibida algunos tiene un plus por ese componente innato. Hace unos días una española solucionó una ecuación matemática que llevaba años sin solucionarse.... Evidentemente para poder solucionarlo, tienes que haberte aprendido todas las matemáticas que existen, está claro que eso requiere de formación, pero claro, luego que seas tú a la que se te ha ocurrido “y si lo hacemos así?” requiere ese plus de creatividad porque antes lo han intentado quinientos matemáticos sin lograrlo. La formación nos iguala pero luego hay un plus. En cuanto a los estudios y la formación los que peor lo pasan son los ingenieros... no entienden procesos emocionales o de ruptura con lo racional....	FACT.ENRQ. Formación  PERSONA. Formación pero también innato
Inf30 (CL). Hay materias en las que las emociones viene por los sentidos, te dejan tocar, ver y puedes llegar a ser más creativo. Pienso por otro lado que la creatividad requiere pensar. Tengo una sobrina que es superdotada pero te dice me aburro en clase... porque la profesora nos dice una cosa y nos deja tiempo para pensar.... A la gente le cuesta mucho el tiempo para pensar.	FACT.ENRQ. Desarrollo de la sensibilidad. Tiempo para pensar
Inf32 (RC). Hay un vídeo que a mi me gusta ponerles a los alumnos sobre el valor del tiempo y la reflexión. Se les pone a los niños un dibujo incompleto y se les da un tiempo: en ese tiempo todos hacen un reloj. Pero cuando les dices completa el dibujo e 20 minutos... entonces salen dibujos diferentes... por eso pienso que para la creatividad se requiere tiempo de reflexión, tiempo para pensar... en un tema. Otra vez volemos al elemento innato, algunos en 10 minutos han resuelto el dibujo de una manera muy novedosa y otros requieren mas tiempo para encontrar esa novedad.	FyDU. Valor del tiempo y la reflexión. Tiempo para pensar  PERSONA. CPT.
Inf29 (MC). También hay quien tiene un cociente intelectual más alto que otro...	PERSONA. Inteligencia
Inf27 (AT). Si, pero en igualdad de condiciones, de inteligencia... por esa capacidad innata unos tardan más que otras.	PERSONA. Innato
Inf32 (RC). Si lo que queremos es distinguir si la creatividad viene de la formación o es algo innato, pienso que la formación nos ayuda a poder desarrollar esa creatividad. Los que tienen ese componente innato sobresalen.	PERSONA. Componente innato FACT.ENRQ. Formación
Inf30 (CL). Lo que sí es que debería ser homogéneo es esa base formativa que permita a todos desarrollar esa capacidad creativa que tenemos. De tal forma que llegues al trabajo y tienes el adn de la creatividad otra cosa es que luego le dediques tiempo.	FACT.ENRQ. Formación

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf29 (MC). Es que si no tienes esa formación... lo innato no te sirve para nada.	FACT.ENR. Y PERSONA
Inf32 (RC). Hombre, depende, porque si tú....	
Inf27 (AT) e Inf31(DV). Depende de para qué....	MANIF. Fin que se persigue
Inf32 (RC). Cuando uno se encuentra en una situación extrema, una isla desierta... pues para sobrevivir seguro que se te van ocurriendo mil formas aunque no hayas tenido formación.	MANIF. Situaciones externas
Inf30 (CL). Bueno es que esa es otra, en situaciones límite, en situaciones de crisis la gente de repente... no sabes muy bien por que encuentra recursos. La creatividad al límite....	MANIF. Situaciones límite
Inf32 (RC). Lo que veo es que los mejores creativos del mundo son los argentinos: es una moda, tiene un componente cultural, educacional...	FACT.ENRQ. Cultura. Educación
Inf29 (MC). Bueno, porque tienen escuela. ¿Por qué los austríacos son muy buenos esquiendo? Porque tienen nieve y una gran escuela de esquí... los Canadienses en natación.... Rumanos en gimnasia... porque tienen unas escuelas, un método, un conocimiento asentado....	FACT.ENRQ. Educación
Inf31 (DV). Pero entonces los argentinos es porque tienen escuelas de creatividad??? Yo veo que Argentina tiene una mezcla de cultura Italiana y española... quizá eso ayuda.	FACT. ENRQ. Cultura
Inf27 (AT). Si al límite se fomenta la creatividad.... ¿un exceso de formación te frena la creatividad? ¿si te formas mucho y todo es muy racional.... Y todo lógico ¿te resta creatividad? ¿saber demasiado te encamina a un pensamiento único?	FACT. ENRQ. Situaciones límite. FACT.EMP.
Inf29 (MC). He trabajado muchos años en márquetin en empresas y llega uno súpercreativo pero es un 0 a la izda pero como no sabe nada ... no sabe como son los clientes, ni los consumidores.... Para eso no sirve. He visto mucha gente que a lo mejor no son súpercreativos, pero han estudiado el terreno sobre el que tiene que trabajar, hay hecho un estudio riguroso y se les ha ocurrido la idea original que necesitábamos.	FACT.ENRQ. Conocer la realidad sobre la que se actúa  CPT. Originalidad

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf28 (SC). Yo creo que estás entendiendo creatividad desde un punto de vista muy práctico, muy aplicado... pero no es siempre solo eso.	CPT
<b>ENTR (B). A tenor de estas reflexiones, ¿Qué pensáis en cuanto a la creatividad y la formación del profesor?</b>	
Inf30 (CL). A mi me ayuda el debate controlado. Me ayuda la relación de la materia con películas... preguntas abiertas... y los casos prácticos... ajustados a la realidad con la que se van a encontrar.	FYDU. Debate controlado. Películas. Preguntas abiertas...
Inf28 (SC). Casos reales y su resolución... y plantearles que propongan soluciones alternativas, otras opciones....	FYDU. Casos. alternativas...
Inf29 (MC). Si me apuras se me ocurren mil cosas: vídeos, casos prácticos, actividades, comentarios de texto para que analicen... lo que pasa es que luego muchas veces como el sistema del que viene es el que es haces mucho esfuerzo pero luego a veces te decepcionas porque.... Por culpa del sistema de educación, de cómo les han enseñado a pensar, de la picaresca del copy paste... te decepcionas y no quieres volverlo hacer.	FYDU Vídeos, casos prácticos, comentarios de texto...  FACT.EMP. Sistema Educativo
Inf30 (CL). Es verdad que te puede el desánimo porque ves que no entran... propones cosas y no piensan... no se les ocurre nada o no entran...	FACT.EMP. Sist. Educ. No piensan. no conectan.
Inf31 (DV). Para poder ser creativos muchas veces te hace falta una base: en primero hago pocas cosas que incentiven la creatividad del alumno, porque saben poco: saben poco de historia del cine, de cómo escribir una noticia, de cómo exponer en público... puedes hacer un debate pero van a aportar poco la mayoría... Entonces en primero hago pocas cosas.... En tercero con audiovisual sí que les dejo que elijan el tipo de exposición a qué tipo de exposición tiene que ir.... Ese tipo de cosas de toma de decisiones les dejo a ellos. En primero les dejo poco porque no aportan nada.	FYDU Que sepan. Dar base Debates, exposiciones, escribir, toma de decisiones
Inf32 (RC). Yo creo que estimula la creatividad es hacerles que se pregunten el porqué de las cosas.... Eso les lleva a hacer un ejercicio mental de cuestionamiento. Luego solo explico y les planteo: se podría haber hecho de otra manera. Entienden el porque y luego hacen el ejercicio mental de encontrar respuestas a una realidad y detectar alternativas.	FyDU Hacerse preguntas Encontrar respuestas Detectar alternativas



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf28 (SC). Yo pienso que la forma de hacerlo es no buscar relaciones evidentes... quizá a nosotros nos lleve nuestra formación a relacionar lo que estudian con una película o un anuncio... a lo mejor les ayuda a incentivar la creatividad salir de ese esquema y relacionarlo con una canción, una poesía... Sacar de contexto lo obvio y hacerles pensar en otras alternativas... que no sea lo habitual... No sé... Sacarles de lo habitual y lo obvio y hacerles pensar en diferentes dimensiones.	FyDU No buscar relaciones evidentes Sacar del contexto obvio Pensar alternativas Sacarles de lo habitual Pensar diferentes dimensiones
Inf32 (RC). El problema es que ya vienen condicionados, socializados. Tienen una estructura mental muy concreta. Aprendizaje memorístico... y cuando les niegas algo dicen: lo pone en este libro...	FACT.EMP. Condicionados: educación y sociedad
Inf28 (SC). Cuesta que se cuestionen cosas. Con los comentarios de texto les produce angustia.... Quiero que sea crítico que se planteen cosas y les resulta muy complicado. En publicidad...	FACT.EMP. ED. (angustia)
Inf32 (RC). El sistema universitario también es de aprendizaje memorístico.	FACT.EMP. Sistema universitario
Inf30 (CL). La gente lo que quiere es acabar la materia que no se interrumpa la clase y quieren saber lo que entra en el examen.	FACT.EMP. Fin que se persigue el estudiante
Inf28 (SC). El que se hace preguntas.... Es el que lo tiene como algo innato???	PERSONA
Inf30.(CL). Bueno en mi caso los curiosos son los que les gusta la filosofía...	PERSONA
Inf28 (SC). Bueno sí, o el que disfruta con las matemáticas exactas... y ves que se desvive y disfruta con ello!! Es una mente muy concreta. Son persona muy curiosas. El imaginativo.... Un trabajo que he mandado hace poco... un alumno se inventó todo. Todo es todo, no existía la realidad. Fue muy creativo, pero se salió de lo que se le pedía. No se ciñó a la realidad. Le puse un 0. EN creatividad un 10 pero 0 en el trabajo.	CPT. Curiosidad, imaginación PERSONA. Capacidad de disfrute. FACT.ENRQ. Valor del trabajo.
Inf30 (CL). La creatividad no se impone. Pienso que ayuda la libertad de cátedra. Sobre la base de que te guste una materia.. SI haces en el sistema educativo una asignatura que se llame creatividad lo que haces es cargártela.	FYDU No se impone Libertad de cátedra Gusto por la materia Creatividad no como asignatura aparte

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf32 (RC). Claro, es que lo que tienes que hacer es incorporarla como “filosofía”.	FyDU. Incorporarla en las asignaturas como fondo
Inf30 (CL). Es que al final es un cambio en las personas, puedes cambiar métodos.... Pero eso no sirve.	FyDU. No cambiar el método sino a las personas
Inf29 (MC). Para qué narices estamos enseñando lo que enseñamos... lo que veo de otros sistemas.... Yo explico una cosa que viene en los libros que ellos pueden consultar al margen de mi.... Y lo que yo sí puedo hacer es una vez que lo saben, que lo conocen es aplicarlo!! Pero dando por supuesto que la conoces. Dedicamos el 80% de la clase a explicar....	FyDU. Menos explicar. Aplicación práctica
Inf31 (DV). En el colegio es diferente... tienes que explicar historia y se lo tiene que aprender.	
Inf27 (AT). Yo creo que también se puede aplicar en el ámbito escolar... es lo que decíamos antes de que aquí impera el modelo memorístico y poco el desarrollo de habilidades sociales, otras habilidades de pensamiento.	FACT.ENRQ. Educación. Desarrollo de habilidades sociales y habilidades de pensamiento
Inf29 (MC). Veo sin embargo que el sistema memorístico no es bueno. Yo tengo que recordar en mis clases a los de 4 la regla de 3.	FACT.EMP. Sistema Educativo
Inf32 (RC). Pero eso es porque antes no pasabas de curso hasta que no lo supieras y ahora sí, ahora no es necesario saberla.	FACT.EMP. Falta de exigencia
Inf31 (DV). Pero eso es la LOGSE que es otro problema	FACT. EMP. LOGSE
Inf32 (RC). Yo creo que no son los contenidos ni las metodologías, sino el nivel de exigencia. Lo importante es que no te sientas mal afectivamente.... Que no te frustren.	FACT.EMP. Nivel de exigencia. Miedo al fracaso... no frustrarse.
Inf31 (DV). A mi no me disgusta el sistema que hay ahora mismo y eso que he dicho que está encorsetado, es cuadriculado... pero no me disgusta porque creo que aunque hay poca exigencia, poco prestigio de los profesores y poca preparación de los profesores... pero bueno, el sistema no me disgusta, le pongo un 6. Añadiría algo más artístico: teatro como tienen en EEUU. Y tb la parte crítica que tienen en el sistema francés dentro de las asignaturas. LA base española no es mala (la que tuvimos nosotros) y luego meter hablar en público, hacer poesías, pero... integradas	FACT.EMP. Sistema ed. encorsetado. Poca exigencia. Falta de prestigio del profesor. mala preparación del profesorado FACT.ENRQ. Sis.ed.: añadir arte.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf30 (CL). Eso, ahí está la cuestión en que esas cosas se trabajen de forma integrada en la asignatura, con una canción, una poesía, un teatro... las cosas aprendidas así se te graban. No es que sea algo complementario, es que me aprendo las cosas a través de estas cosas artísticas.	FACT.ENRQ. Integrar el arte en las asignaturas
Inf32 (RC). Yo creo que el sistema se ha relajado y catetizado.... Se estudia como con un canuto... mi comunidad, lo que hay más cerquita de mí... lo que preocupa es que los padres estén contentos... se consigue si los niños van aprobados. Todos contentos hasta que llegan a la universidad. Es un problema de falta de exigencia. Ahora se premia que el niño esté con el mismo grupo de amigos aunque no aprenda. Que pase, que salga y ya espabilará cuando le de la patada la vida. Hay una cuestión de los padres... los profesores.... No compensa suspender. Aprenden, los alumnos, que da igual que se esfuercen o no porque el resultado es el mismo. Pasan de curso.	FACT.EMP. Sistema catetizado Empequeñecimiento del saber Fin educativo Falta de exigencia
Inf30 (CL). A lo mejor es que ... es difícil ser creativo teniendo miedo, digo para el profesor: los padres, la dirección, los alumnos....	FACT. EMP. Miedo
Inf32 (RC). Si te sales de lo habitual.... Efectivamente te dan.	FACT.EMP. Penalización
Inf27 (AT). Si, yo creo que también lo integraría en las asignaturas.... Pienso que es el propio profesor el que puede frenarla, no dejando que haya alternativas, ni otros caminos para hacer las cosas o pensar.	FYDU. Integrarlo en las asignaturas FACT. EMP. Profesor
Inf30 (CL). Para eso habría que educar a los profesores en ello. Un seminario... sobre como involucrar, como incentivar.... Motivar.... Fomentar la creatividad.	FyDU. Seminarios
Inf31 (DV). Creo que tienen poco prestigio y autoridad los profesores y además no llegan lo más capacitados. Como quieres que salga tu sociedad si los que educan tus hijos no son la creme de la creme.	FACT.EMP. Profesores
Inf27 (AT). Estoy completamente de acuerdo.	
Inf31 (DV). Hay uno que es vocacional, que les encanta y lo demás... no tenían donde estar. Así es como en Finlandia cambia la cosa. Los profesores son los mejores académicamente y personalmente y además lo mejor pagados....	FACT. ENRQ. Profesores. Vocación docente. Sistema Finandés.
Inf29 (MC). Pero antiguamente, en España también era así.... En los pueblos el maestro , el médico , el alcalde eran lo mejores. Eran eminencias.	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf32 (RC). Pero porque el objetivo era formar a tus alumnos. Ahora el objetivo es que pasen de curso y estén contentos. Y para la creatividad hemos dicho que necesitamos tiempo, dedicación e interés.... Entonces, mire usted, yo le puedo dedicar 5 minutos o 5 horas.... Si para que esté contento me requiere un esfuerzo menor... rentabilidad. Si me bajas el sueldo, trabajo menos. Corrijo al azar.... Es un problema de filosofía. El profesor es el que forma a la sociedad futura.	FACT.ENRQ. Tiempo, dedicación, interés. FACT.EMP. Predisposición, menos esfuerzo, mayor rentabilidad. A menos sueldo menos trabajo... Fin educativo
Inf30 (CL). También creo que hay profesiones que son más prestigiadas en los medios de comunicación y otras que menos. Ves las series y la figura del profesor.... Y es muy triste	FACT.EMP. Sociedad. Prestigio del profesor.
Inf27 (AT). Si pero también las series son un reflejo de lo que existe en la realidad.	FACT.EMP. Series TV
Inf30 (CL). Si pero eso influye en desprestigiarla. Es un contagio. La serie es educativa y crea unos patrones de comportamiento y estilos de vida...	
Inf32 (RC). Es un problema de valores.	FACT.EMP. crisis valores
Inf29 (MC). Si, es un problema de valores. Recuperar el sistema educativo y reforzarlo con actividades que fomenten la curiosidad la imaginación: teatro, música, poesía... pero dentro de la propia asignatura, de la dinámica de trabajo. NO como actividad externa.	FACT.EMP. crisis valores FACT.ENRQ. Fomentar la curiosidad, imaginación. Artes
Inf32 (RC). Bueno, es que además necesitas un profesorado motivado, porque... para qué voy a contar yo una batalla representándolo en teatro en lugar de leyendo un libro... para mi me supone un rollo, me tengo que pringar más... y a mi qué me aporta?? A los chavales sí les va a aportar, pero a mi en el fondo que me importan los chavales, si en realidad en lo que estoy pensando es en que los padres y directivos de los colegios no me den la tabarra... Entonces, evidentemente no lo hago.	FACT. ENRQ. Profesor Fin educativo
Inf31 (DV). Hay gente que entra vocacionalmente pero que aguantan con motivación dos años. Ven que no le dan autoridad y el profesor se viene abajo. Hay mucha gente con depresión.	FACT.EMP. Profesor. Desmotivación, falta de autoridad
Inf27 (AT). Volvemos al problema social... si esto estuviese montado de otra manera, los profesores de instituto serían los mejores, aumentaría su motivación, querían formarse...	FACT.EMP Sociedad FACT.ENRQ. Sociedad, Sist. Educativo, Profesor

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf30 (CL). A mi me llama mucho la atención, porque ves a un profesor en un peli americana y te motivas y piensas, joe, que yo tb soy profesora!!! Se sienten orgullosos. Por otro lado....	
Inf32 (RC). Si nos vamos a la universidad... cuando se matriculan en las asignaturas no es un sistema cerrado, sino que se matriculan en aquello que se supone que les interesa, dentro de una carrera que se supone que les gusta. Con lo cual ya voy motivado.	FYDU Motivación por lo que haces
Inf30 (CL). No siempre. Hay veces que las coges porque son más fáciles.	FACT EMP. ir a lo fácil
Inf29 (MC). Eso es verdad.... Muchas veces eligen según la facilidad.... Por ejemplo, como pongas una optativa que sea difícil.... No la coge nadie.	
Inf32 (RC). Entonces la pregunta que hay que hacerles es: tú qué buscas en una universidad, aprender o aprobar.	FyDU. Fin Educativo
Inf30 (CL). Por que los motivados son los profesores de las escuelas de negocios...	FACT.ENRQ. Motivación
Inf32 (RC). Bueno, es que tú fíjate en el tipo de alumnos que tienen!!	FACT.ENRQ. Tipo de alumnos
Inf30 (CL). Ya... pero nosotros a priori no podemos cambiar el tipo de alumnos que tenemos. Qué podemos aprender de ellos?	FYDU
Inf32 (RC). No, es que la diferencia está en que ahí el alumno va a aprender y aquí el alumno viene a aprobar. Y punto. La motivación es tan diferente que cambia el proceso formativo. Si tu tienes un alumno que quiere aprender lo logras.	FYDU. Fin que persigue el alumno. Cambia el proceso formativo
Inf30 (CL). Pero el secreto es conseguir cambiarlo!!	FYDU.
Inf32 (RC). Si pero no es lo normal.	FYDU

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 6	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf29 (MC). Hombre, todos los años tienes algunos alumnos de esos que son los que te consiguen motivar e incentivar para seguir adelante.	
Inf32 (RC). Es que cuando tienes 60 y 50 quieren aprobar los otros 10 quedan diluidos entre la masa.	FACT.EMP. Fin que se persigue. Aprovar
Inf30 (CL). Bueno, entonces es que ahí habría que pensar en qué podemos hacer a nivel escolar... Si yo se que cada alumno tiene unas cualidades pero no puedo sacar lo mejor de él porque por el volumen de alumnos y trabajo no puedo dedicarles una atención personalizada... entonces no se puede sacar lo mejor de ellos. Pero debería estar desde el cole. Conocer a los alumnos, a cada uno.... Para sacar lo mejor.	FACT.ENRQ. Apostar por las cualidades de los alumnos. Sacar lo mejor de ellos. Dedicarles atención Personalizar la educación Conocerles

## GRUPO FOCAL 7

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 7	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR (B): Vamos a dar comienzo a la discusión planteando el primer bloque de preguntas, entorno a los que vosotros entendéis por creatividad, qué es una persona creativa (si es algo que tiene solo algunas personas destacadas), y si consideraréis que hay unas disciplinas que son más afines a la creatividad.</b>	
Inf33 (AL). Pienso que la creatividad es un concepto muy amplio, yo creo que es algo que es inherente a determinadas personas, pero que por otro lado también se puede alimentar. A mi me han enseñado que tienes mayor capacidad de asociar cosas distintas y de asociar cuando tu mundo interior es más rico. Una persona que más posibilidades de enriquecerse leyendo, escuchando música, conversando... te da mayor capacidad de inspirarte y pensar en cosas distintas.	CONCEPTO. Difuso PERSONA CPTO. Definición FACT.ENRQ. Mundo interior rico: leer, música. CPT. Inspiración. Pensamiento
Inf34 (JM). Yo soy un poco crítico con el concepto de creatividad, Las personas hablan mucho de creatividad pero no veo soluciones creativas en general. Pienso que esta sobrevalorada la palabra. Estoy de acuerdo con A. en que para fomentar la creatividad hay que dedicarle más tiempo a reflexionar y a pensar y menos a hacer. A veces me parece que estamos como en un callejón sin salida, por un lado hablamos todos de creatividad y por otro no buscamos tiempos de sosiego y reflexión. En el día a día tenemos tal cantidad de cosas que no queda tiempo para pensar cómo podemos hacerlas mejor... perdonad que sea tan crítico....	CPT. Crítico  Sobrevalorada  FACT.ENRQ. Reflexión, pensar... FACT EMP. Falta de sosiego y reflexión. Falta de tiempo
Inf35 (MC). Estoy de acuerdo con J. en cuanto a que la creatividad hace referencia a una actitud de una persona... puedes ser más creativo leyendo más, viendo más arte como dice A., pero es también un punto interno... hay personas más analíticas, hay personas más reflexivas... pero parece que tendemos a buscar a toda costa que todo el mundo sea creativo. Pienso que no todos tienen esa capacidad de crear. Lo vemos en el arte, hay artistas que saben expresar... saben crear... pero vemos por el mundo que hay personas más creativas y personas menos creativas	CPT. Actitud FACT.ENRQ. Leer, arte PERSONA.  CPT. Discrepacias

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 7	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf36 (FD). Yo soy profesor de derecho y pienso que el margen que deja el derecho a la creatividad es muy reducido. Aunque sí que es verdad que hay argumentaciones jurídicas creativas. Un buen abogado te da la vuelta a un argumento de forma muy creativa... Con este límite y que yo no me considero para nada creativo y tengo poca sensibilidad artística – sé que debería cultivarla más, no me da la vida... Me gustaría leer más... Si que entiendo que el factor artístico creativo hay que aplicarlo en la docencia. Considero la docencia un arte y Ahí si que cabe espacio a la originalidad... no sé si originalidad y creatividad son sinónimas, pienso que sí. Para esto me sirve mucho el feedback, preguntarle a los alumnos cada año que les sirve que no les sirve, qué les gusta, con qué aprenden y qué no.... Ir sacando información... Y me sirve mucho el ejemplo de mis compañeros, tenemos este año un seminario- taller de innovación docente en el cual contamos cada uno lo que hacemos, experiencias y de ahí sacamos muchas ideas. Sin tener talante creativo, sin ser muy original se puede aprender mucho de otros, de pedagogos, de docentes que ponen sobre la mesa su experiencia y de ahí se aprende mucho.</p>	<p>MANIFESTACIÓN Disciplinas.</p> <p>CPT. Creatividad y sensibilidad artística.</p> <p>FACT.ENRQ. Cultivarla FYDU Docencia es un arte.</p> <p>CPT. Sinónimo originalidad</p> <p>FYDU Feedback a los alumnos. Seminarios</p>
<p>Inf37 (PL). Yo también pienso que en el área del derecho es mucho más difícil crear y depende también de la asignatura... es mucho más difícil crear en derecho romano, por ejemplo. En civil es difícil también, acabo yendo a la actualidad. Hay muchos manuales y compañeros con los que aprendemos.... Aunque si pienso que por el progreso educativo, con Bolonia en concreto, estamos más obligados que antes a crear. Quizá es más rápido.... No nos queda otras, estamos obligados a innovar para llegar a los alumnos de una forma diferente a la que se usaba anteriormente. Estamos obligados a crear constantemente. NO me siento una personas especialmente creativa Me gusta la gente que tira de mi para crear conmigo, pero yo de motu propio no lo soy.</p>	<p>MANIF. Disciplinas menos creativas</p> <p>FYDU. Bolonia obliga a crear, innovar para llegar a los alumnos de forma diferente</p> <p>PERSONA</p>
<p>Inf38 (RM). Soy profesora de contabilidad. La creatividad... soy una persona muy plana en cuanto a crear con las manos. Creo que la creatividad es originalidad, es innovación, en otras disciplinas como puede ser el arte, la literatura... bueno pues en el momento en el que un autor escribe un libro está creando, es creativo desde luego. Cada uno somos creativos desde diferentes perspectivas. Pero para mi es innovación, es originalidad sobre todo. Y llevándolo a la perspectiva de la docencia, hice un trabajo en el doctorado que se llamaba contabilidad creativa...</p>	<p>CPT. Sinónimo: originalidad, innovación</p> <p>MANIF. Artes</p> <p>PERSONA</p> <p>FYDU. Investigación</p>
<p>Inf36 (FD). Pues tiene mérito, porque menos creativo que la contabilidad...</p>	<p>MANIF. Disciplinas</p>



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 7	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf38 (RM). Pues es una disciplina poco creativa, pero desde el punto de vista de la docencia lo que hay que intentar es no ser creativo porque nos tenemos que adaptar a una legislación y no se puede ser creativo en cuanto a que no te puedes inventar cosas que van fuera de esa legislación. Creo que necesitamos ser creativos en cualquier materia porque el alumno nos lo pide, o sea, el alumno... son chavales muy visuales, todo lo ven en sus Ipad, en sus ordenadores, no leen... todo tiene que ser pantallazos de cosas... nosotros tenemos que ser capaces de, en muy poco espacio de tiempo, enseñarles muchas cosas y ser muy creativos. A mi me ha costado muchísimo enganchar ese tipo de cosas, porque son muchas.... Muchos conceptos que yo en mis disciplinas les tengo que meter, pero creo que o nos esforzamos por ser creativos en la docencia o.... Es difícil que lleguemos a ellos.</p>	<p>MANIF. Disciplina y docencia</p> <p>FYDU. Creatividad en la docencia universitaria</p>
<p>Inf39 (DR). Soy profesor de marketing. Gracias a los genes de mi madre soy súper creativo. Dibujo, pinto, escribo... toco varios instrumentos. Invento cosas y procuro crear y mis hermanos igual. Mi padre es ingeniero y yo soy un poco lo contrario... Me viene a la cabeza... yo solo he dado una clase de paddel en mi vida y el profesor de paddel era un argentino que me decía "olvidate de la creatividad, ciñete al guión", como diciendo que cuanto más creativo eres más posibilidades tienes de equivocarte. Aquello lo asemejaba a la docencia y lo llevo intentando desde muy pequeño, como me decía mi padre, y... la creatividad está muy bien... a veces es la chispa que te salva una clase que a lo mejor te has preparado menos... pero pienso que el rigor... pienso que la mejor creatividad sale cuando dominas la materia con todo el rigor del mundo. Y yo, en general, tiendo a frenar la creatividad. Me tengo que esforzar y obligar a seguir el guión, como me decía el profesor de paddel.</p>	<p>PERSONA. Genética</p> <p>MANIFESTACIÓN</p> <p>CONCEPTO. Inventar cosas. Creatividad asociada al caos, a la falta de normas. Creatividad asociada a equivocarse como algo nocivo.</p> <p>FACT. ENRQ. Rigor, dominio de la materia</p>
<p>Inf33 (AL). Al hilo de lo que ha ido saliendo me gustaría explicar con el ejemplo de Mozart y Salieri que... a veces nos empeñamos en buscarla... sin embargo pienso que cuando uno hace cosas muy diferentes... luego sale... Quería decir también que asociamos mucho este concepto a pintura, a música, a artes clásicas. Pero me gustaría poner un ejemplo que me ha pasado hace poco en el colegio de mi hijo. Tienen una asignatura que se llama Arts y yo le veía todo el rato enganchado a un programa de ordenador y fui a hablar con el profesor porque tenía en mi mente que Arts tenía que ser pintar.... Lo que se ha hecho tradicionalmente y resulta que este programa es impresionante porque es un programa de diseño con el cual los niños están construyendo, con una capacidad que me dejó alucinado... Me refiero a que muchas veces tenemos prejuicios contra las cosas que son muy modernas y que sin embargo también son creativas. La creatividad no se asocia sólo a pintura, escritura.... Hombre desde luego sigo pensando que todo esto: lectura, arte, música... estimulan, enriquecen, pero también estoy de acuerdo con D.</p>	<p>PERSONA. Personajes de la historia</p> <p>FACT. ENRQ. Nutrirse</p> <p>MANIFESTACIÓN. Asociado a las artes</p> <p>FACT. EMP. Prejuicios</p> <p>MANIF.</p> <p>FACT. ENRQ. Lecturas, arte, música.</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 7	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Mi mujer me dice muchas veces “no pienses tanto en la metáfora... piensa primero en lo que quieres decir y luego ya... qué quieres decir exactamente y luego lo envuelves si quieres, lo pones bonito...” a veces nos preocupamos por las apariencias.... Y con Mozart y Salieri se ve claramente. Uno era un trabajador nato, pero estaba tan obsesionado y tenía tanta envidia por la creatividad del otro que le salía sola que dejó poca rienda a toda la capacidad que él tenía porque se comparaba continuamente con el otro. Hay mucha gente que puede tener creatividad de otro tipo o que al lado de súper creativos ya consolidados, reconocidos.... Se quedan apocados.	FACT.EMP. Vanidad, competitividad, envidia  Personalidad Apocamiento (inseguridad)
Inf34 (JM). A mi me parece interesante lo que dice D., lo recojo... yo si creo realmente que hay un cierto don en el asunto de la creatividad. O la tienes de serie o no la tienes. Ciertamente se puede fomentar: la reflexión, el tiempo, la cultura... pero en general hay personas que son más creativas porque sí y otras que lo son menos. Pero efectivamente tiene un punto complicado, está muy valorada, pero hay que dominar a veces esa genialidad. Tiene algo de paradójico... yo que normalmente tiendo a ser como muy.... Ordenado en la clase: no innovemos en cuanto a temario, esto es lo que hay que saberse, sabemos lo que hay que saber, expliquémoslo bien, y luego, sobre eso ya veremos qué hacemos. Pero sin embargo tengo que admitir que curiosamente o paradójicamente, la clase que menos he preparado ha sido la que mejor ha salido. La que llevo preparada, en la que sé exactamente lo que voy a hacer en cada momento, qué ejercicios tengo previstos... no sé si a mi mismo me genera estrés... el tenerlo todo empaquetado me crea una exigencia y de repente un día que no la he podido preparar por lo que sea... resulta que es muy creativa, mucho más distendida, derrocha simpatía... haces el gran teatro del mundo en la clase.... Y esto tiene algo de paradójico, porque... en el fondo tiene un punto de desorden... Me ha ocurrido pocas veces, pero tengo que reconocer que esas dos o tres veces me han enriquecido y aportado muchísimo. Esas dos o tres son las mejores!!!! Puede ser que la necesidad te lleva a tirar de la improvisación....	PERSONA. Don Se puede fomentar también  PERSONA. Genio CPT. Creatividad y orden  FyDU. Ante el reto FACT.EMP. Encorsetamiento  CPT. Creatividad y desorden, anarquía, improvisación
Inf39 (DR). A mi lo que me pasa es que con esto de estudiar tanto el comportamiento del consumidor me estoy haciendo bastante cotilla. Cuando voy a Carrefour o a Alcampo hago una radiografía de las personas. El cómo van vestidos, qué llevan en sus carros... qué preguntan o qué conversaciones llevan... me dice muchísimo de cómo es esa persona. Detrás de un comportamiento, de una conversación, de algo externo hay mucha vida oculta....	FACT.ENRQ. Proceso de trabajo
(Corte. No se grabó, se recogió esta aportación a mano:)	
Inf33 (AL). Bueno, eso es muy interesante... detrás de lo que hacemos, de lo que hace una persona creativa pienso que hay un proceso de trabajo.	FACT. ENRQ. Proceso de trabajo
(Vuelve a grabar)	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 7	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf38 (RM). La verdad es que eso que dices es muy interesante. Por ejemplo estoy pensando en los artistas... yo cuando veo un cuadro, una obra de arte me gusta ver qué ha hecho antes y sobre todo que sepa pintar. Cuando veo la película de Charlot, comiéndose los cordones de los zapatos como si fueran espaguetis... me parece la escena más alucinante del cine. Ahora son mucho más creativos, los directores... ves Avatar por ejemplo, con esos efectos especiales. Pero pienso, si esos directores con tanta innovación, con tanta creatividad... si no han hecho teatro, cine mas de ensayo, más serio	FACT.ENRQ. Trabajo y formación.
Inf33 (AL). ... más sencillo, sin tantos recursos.	CPT. Sencillo
Inf38 (RM). No me sirve que haga cosas tan innovadoras si antes no se ha empapado de la tradición, si antes no ha experimentado con menos herramientas o con esos modos de hacer que le anteceden.	CPT. InnovaciónFACT.ENRQ. Tradición y experimentación
Inf36 (FD). Eso a lo mejor no es creatividad. No son creativos, son técnicos... no están innovando sino haciendo una técnica. Crean una nueva técnica para hacer nuevas cosas pero no están creando...	CPT. Creatividad no es técnica. Innovación, novedad...
Inf34 (JM). La creatividad tiene que tener una permanencia a lo largo del tiempo. Sino es un punto de friquismo...	CPT. Permanencia en el tiempo
Inf38 (RM). Y que además, detrás tiene que haber una buena base que lo fomente. Un artista actual, muy moderno.... ¿Qué hay detrás? ¿Es capaz de hacer cosas más complejas? O simplemente dar un brochazo... es capaz de hacer algo maravilloso, no sale sobre la marcha, detrás hay mucho trabajo.	FACT.ENRQ. Formación
Inf37(PL). Pero eso pasa también con la gastronomía. Yo creo que aquí de lo que se habla es del concepto de evolución. Están creando pero en el fondo lo que están haciendo es evolucionando... utilizando como base lo tradicional, lo que les da la técnica... hacer que esa comida de toda la vida pase a ser otra cosa completamente diferente. Es creativo, algo sí... hace lo mismo de otra forma. Hay un proceso entre medias, de cabeza y que supone innovación.	MANIF. CPT. Evolución  FACT.ENRQ. Proceso. CPT. Sinónimo.
Inf38 (RM). Sí pero el friqui se ha saltado eso... se ha saltado el proceso. El creativo no puede saltarse el proceso. Hay que saber hacer, hay que tener conocimiento previo, saber los inicios de las cosas para luego poder innovar y hacer algo distinto. Nosotros en la docencia tenemos que saber dar una clase magistral, tenemos que saber una técnica. Si no sabes hacerlo así, no podemos ser creativos en el aula, porque no nos...	PERSONA. Friqui FACT.ENRQ. Proceso  CPT. Innovar. Hacer algo distinto FyDU. Metodología

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 7	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR (B). ¿Cómo se reflejan estos aspectos en la docencia? ¿En la programación, la metodología, la evaluación...?</b>	
Inf33 (AL). Una clase magistral no está reñida con la creatividad.	
Inf38 (RC). Por supuesto que no, pero que Bolonia va por otro lado. Pero el que no sabe darla, tampoco será capaz de dar clase con un método mucho más innovador propio del espacio europeo. Ese punto no se puede saltar. ¿Le gusta dar clase? ¿Le motiva eso? ¿qué busca el profesor universitario? Motivará más el que le guste lo que está haciendo, el que tenga amor por lo que hace que el que está haciendo de otra forma	FYDU. Fin educativo Pasión
Inf33 (AL). Fijaros que curioso, Salieri se tiraba de los pelos porque veía como todo su trabajo... estamos hablando de un artista, claro... el grado de sensibilidad... como reaccionamos ante la creatividad... en función del grado de desarrollo de cada uno. Salieri era infeliz porque Mozart le adelantaba por todos los lados. Esta semana salía la Marca Laydy Gagga siempre se mantiene igual. Lo que mas le ha perjudicado es el vestido que llevó en la gala: extravagante. Nadie ha puesto en valor eso se ha despreciado y le ha perjudicado y entonces ha ido bajando.... Y entonces hace intentos desesperados por mostrarse a los demás... Eso en la parte alta de la tabla. En nuestra parte está eso mismo... el miedo al fracaso, la comparación, ver a otros mejores... al final son cosas que pueden llevar a limitar tu capacidad de expresarte.	PERSONA. Personaje histórico. Grados y sensibilidad  FACT.EMP. Miedo al fracaso, la comparación, verse inferiores
Inf34 (JM). Hombre yo creo que también depende un poco del tipo de asignaturas que tienes... unas te dejan mas cancha y otras menos cancha para la creatividad.	MANIFESTACIÓN. Disciplinas
Inf38 (RM). Pienso que no depende tanto del tipo de asignatura, sino de cómo la impartas, de cómo te comprometas con la asignatura o cómo te guste esa materia. Eso se ve hasta en el modo de elaborar un examen. Por ejemplo, en los exámenes de costes, puedes preguntar de muchas formas... yo me lo paso pipa redactando el examen. Me lo paso cañón y luego los alumnos me preguntan... ¿lo has hecho tú? Porque hay un modo concreto de hacer preguntas... me parece fundamental Es una tontería, ese tipo de cosas, ese tipo de pinceladas... el alumno lo nota. EL formato lo muestras diferente.	FYDU Profesor: compromiso, gusto por lo que hace y su materia
Inf33 (AL). Cuentas las cosas de otra forma.	
Inf38 (RM). Consigues que el alumno se enfrente al examen de otra forma al final quieres que piense, quieres que muestre lo que sabe, pero les motivas.	FyDU. que el alumno piense

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 7	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>ENTR (B). ¿Cómo se reflejan estos aspectos en la formación en general y en la formación del alumno?</b>	
Inf38 (RM). Una alumna de hace años (que no había ninguna tecnología) decía en Villanueva me han enseñado a ser creativa en mi trabajo, a innovar, a hacer cosas nuevas. Me han enseñado a hacer exposiciones, debates, presentaciones... me han enseñado a cosas diferentes a la docencia tradicional. Pienso que somos muy creativos... desde siempre. La propia esencia de lo que queremos es que tengan un valor añadido. Ese puntito de valoración es importante.	FyDU. Exposiciones, debates, presentaciones. No docencia tradicional.
Inf37 (PL). Cuando utilizamos creatividad en clase, creo que va de suyo en esta universidad... busca práctica. Ser creativo no significa hacer el pino puente sino que les sirve. Ponerles en la tesitura de la vida real y que sepan resolverlo... Toda la innovación que podamos hacer en clase va unida a su vida personal. Practicidad.	FyDU. Practicidad
Inf36 (FD). La creatividad que yo intento fomentar va dirigida a implicar al alumno en su aprendizaje. Que no sea un receptor pasivo, sino que lo haga. Hicimos una simulación de juicio: con togas, un abogado, en el salón de actos... y tenían que poner en juego todo lo que habían aprendido. Y me dijeron que es lo que más les había ayudado y con lo que habían aprendido porque decían “nos hemos visto proyectados ejerciendo el derecho”. Otro decía “acabo de darme cuenta de que esto es realmente lo que me gusta, ejercer el derecho”. Entonces para mí la creatividad es ver formas en clase: presentaciones, sentencias... muchos modos de hacer... que se impliquen, que tomen parte que se enfrenten en modo simulación. Se implican y ponen en práctica.	FyDU Implicar al alumno en su aprendizaje Simulaciones de casos reales  metodologías diferentes
Inf39 (DR). Añadiría algo que se ha dicho antes y es el tema de que al profesor le guste lo que hace, la pasión por la asignatura que imparte creo que es algo importante. Que al profesor le apasione....	FyDU. Pasión por la materia
Inf39 (MC). Claro, eso creo que nos ha podido pasar a todos, que a veces no sabes muy bien que hacer cuando vas a elegir una carrera o una asignatura y de pronto te encuentras con alguien a quien le apasiona lo que hace y te transmite esa pasión...	F yDU. Pasión
Inf34 (JM). Claro es que al final... no te está transmitiendo un mero concepto, sino que eso que te explica es apasionante y porqué es apasionante... Esa capacidad es la que realmente ayuda a que los alumnos sean más creativos y puedan aportar más valor.	FyDU. Profesor capaz de apasionarse. Capaz de apasionar. Despierta la creatividad

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 7	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf33 (AL). Yo lo que quiero del alumno... qué quiero que aprenda... que piensen un poco más y que sepan mirar a su alrededor con un poco de pausa. Están acostumbrados a la inmediatez, al activismo, eso que impera es justamente lo contrario de lo que yo les quiero enseñar. Me supone un reto: hacer interesantes las clases, que se sientan especiales, que se sorprendan de observar cosas que son muy cotidianas en las que no se había fijado antes... En el fondo quiero buscar ejemplos basándome en la propia personal. En mis asignaturas quiero que partiendo de la vida misma, de la persona... La creatividad se origina en uno mismo.</p>	<p>FyDU. Fin educativo. Pensar, saber mirar. FACT.EMP. Inmediatez, activismo FyDu Hacer las clases interesantes Ayudarles a observar PERSONA. Novedad personal.</p>
<p>Inf36 (FD). Yo busco también que desarrollen competencias propias del trabajo. Mi reto particular es conocer a los alumnos tanto que pueda describirles con un solo adjetivo. Si soy capaz de conocerles hasta ese punto creo que podré descubrir y ayudarles a descubrir que competencia les falta no para trabajar, sino para ser feliz. Hay muchos... que en su casa no han hecho nada o poco... como tenemos esa posibilidad... aprovecharla.</p>	<p>FyDU. Competencias, trabajo, conocerles, descubrir competencias</p>
<p>Inf38 (RM). Yo les trasmito que no tiene que moverles el dinero, sino en lo que os guste... el dinero vendrá después. Una vez que has elegido la carrera que lo que vayas a hacer te haga feliz.</p>	<p>FYDU. Fin del aprendizaje.</p>
<p>Inf37 (PL). Hay que ser realista... haz una carrera que te pague la hipoteca pero que te guste.</p>	<p>FYDU. Fin educaivo</p>
<p>Inf38 (RC). Tenemos que transmitirles que sean gente leal, honesta, y que trabajen donde les guste. Tener la suerte que he tenido yo, en lo que me gusta. Que el dinero no sea lo único que les mueva.</p>	<p>FyDU</p>

## GRUPO FOCAL 8: Grupo de Expertos

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p><b>ENTR (B). Abrimos la discusión planteándoos el tema de la creatividad desde lo que pensáis vosotros acerca de este concepto, y también sobre qué pensáis acerca de la persona creativa, y que pensáis acerca de si hay disciplinas que son más afines o no.</b></p>	
<p>Inf40(L.C). Por un lado pienso que la creatividad está al acceso de cualquiera. Es algo que puede tener unas connotaciones genéticas o innatas pero a partir de ahí se desarrolla. Está al alcance de todas las personas, se puede desarrollar en una otra dirección, pero es algo que desde luego está al alcance de todos. Por otro lado entiendo la creatividad, como término, lo concibo siempre en paralelo con la imaginación. De hecho me gusta más utilizar el término imaginación que creatividad... desde mi humilde opinión.. me parece que se ha puesto como muy de moda el término creatividad y se convierte en algo tan empleado que prefiero rescatar otro término... en si mismo los término no son nada, sino el significado que contienen. Creo que la creatividad fluye en diferentes áreas de conocimiento, no es algo exclusivo de un área... podemos encontrar creatividad en las bellas artes, en la ciencia... en todos los ámbitos, y se canaliza conforme a esas áreas de conocimiento. La creatividad sería por ejemplo la diversidad de formas que hay para afrontar una cuestión, sea para solucionar un problema, sea para crear un producto tangible o una reflexión... es decir, creo que es algo aplicable a muchas cuestiones, que no es exclusivo de nada. Creo que el denominador común a todo es la diversidad de formas que hay para afrontar algo. Eso se desarrolla y lo desarrollas tú o... Concibo que no teniendo tú ese desarrollo lo aceptes en el prójimo y eso ya te acerca a la creatividad aunque tú no seas una persona creatividad, pero sí tolerante.. tienes un margen de contemplar, de verlas reflejadas en otros y eso abre un hueco en el panorama de la creatividad, te pone como al comienzo del camino. Son cosas muy genéricas pero que engloban lo que yo concibo.</p>	<p>PERSONA</p> <p>CONCEPTO. Imaginación</p> <p>MANIFESTACIÓN</p> <p>CONCEPTO Definición</p>
<p>También creo que la creatividad o la imaginación sienta sus bases en pilares clásicos... aunque hoy en día la usamos mucho pienso que no le da la espalda a cosas que han existido a lo largo de la historia de la humanidad y a eso que ha existido sí se les ha dado la espalda.... Pero la creatividad no necesariamente es algo novedoso.... Por emplear un término que está también muy en boca de todos.... Pienso que si nos ponemos a analizarlo más fríamente decimos... pero es que esto es lo que corresponde algo que se ha hecho durante toda la vida... no es algo exclusivamente de ahora. Un maestro... debe estar abierto a diferentes soluciones a un tema..., estar abierto a todas las propuestas de los alumnos.... De modo que teniendo todas las perspectivas delante podemos entender lo que se nos plantea... esto es lo que toda la vida se ha entendido por buen maestro. Es algo que ha existido siempre. Algo clásico, de siempre que tiene un valor que cae por su propio peso.</p>	<p>FACT. ENRQ,</p> <p>CONCEPTO</p> <p>MANIFESTACIÓN</p>



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf41(T.A.). Pienso que la creatividad es un concepto difícil, complejo de definirlo... Por un lado es una forma de pensar, resolver y enfrentarse a los problemas diferentes. Evidentemente se puede entrenar. Tiene esa capacidad para captar detalles que otros no ven, para darse cuenta de cosas que otros no hay percibido... para combinar elementos de un problema que a lo mejor no tienen conexión entre sí y ellos sí encuentran esa conexión. Pienso que tiene mucho que ver con esa capacidad del pensamiento... de forma poco convencional o distinta... esa forma no convergente que nos han enseñado muchas veces los maestros.. que hay una solución única a los problemas y además hay que dar esa solución de forma rápida.... A mi me parece que es importante esto para pensar. Por otro lado pienso que la creatividad tiene mucho que ver con la personalidad... yo vengo del campo de la psicología y me parece que más que una aptitud... tiene que ver mucho con las actitudes... pienso que tiene mucho que ver con la confianza en sí mismo, la capacidad de arriesgarse, la capacidad de persistencia.... No es fruto de una feliz idea que se te ocurre de pronto, sino que normalmente es fruto del esfuerzo, del tiempo de trabajo... Las personas creativas siempre se han enfrentado con el rechazo... esa capacidad para persistir, seguir adelante... me parece que tiene mucho que ver con la personalidad, con esa sensibilidad... la angustia de la excelencia. Esos factores de personalidad tb se podrían trabajar.</p>	<p>CONCEPTO. Difuso Pensamiento CONCEPTO Capacidad</p> <p>Pensamiento poco convencional</p> <p>FCT.EMP. Educación</p> <p>PERSONA. Personalidad</p> <p>CONCEPTO. Erro de concepto</p> <p>PERSONA. Personalidad</p>
<p>Inf42(A.A.). Estoy muy de acuerdo con la mayoría de las cosas que habéis dicho... pienso que son cosas en las que luego podemos detenernos con mayor profundidad. Tienen mucho detrás. Simplificando mucho, creo que la creatividad es una formulación diferente partiendo de hechos o conceptos que ya se conocen. Eso requiere cierta predisposición o talento, pero desde luego se puede entrenar. Se nos enseña buscando la practicidad, el ser eficaces... un tipo de pensamiento que precisamente es anticreativo. Queremos encontrar rápidamente una solución, resolver eficazmente por un único camino. Volver sobre lo mismo. La creatividad es lo contrario. Esto nos obliga a los profesores de creatividad... y hablo no solamente a los alumnos, sino en seminarios de reciclaje, para que entiendan técnicas nuevas, la cultura emocional, creatividad en entornos digitales. Te das cuenta que al final requiere un proceso de “desaprender”, volver a formular una serie de mecanismos de aprendizaje que se han instaurado por inercia, para poder llegar a realizar algo realmente creativo. Como decís que todos somos creativos, sería quizá ayudar a todas esas personas a reconocer realmente sus talentos y ponerlos a rendir. La creatividad justamente es saber reconocer algo que has hecho como nuevo e interesante. Algo que para mi es muy importante es la creatividad aplicada a la comunicación, pienso... ¿por qué se le da tanta importancia a la creatividad ahora? Pienso que... porque según se ha escrito de la comunicación ... el hecho de aportar un elemento nuevo para el espectador crea eficacia, llama la atención. Gracias a la publicidad la creatividad a tomado un nuevo protagonismo si nos referimos a los medios de comunicación de masas en el siglo XX.</p>	<p>CONCEPTO. Definición PERSONA. Talento. FACT.EMP. Educación.</p> <p>FYDU. Seminarios de reciclaje. Cultura emocional. Entornos digitales. Desaprender Reconocer talentos.</p> <p>CONCEPTO. Nuevo interesante</p>



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Curiosamente están tratando de dejar de tener tanto protagonismo, los creativos y cobran más importancia los planificadores. Es muy curioso el mecanismo de la creatividad... cuando eres creador y enseñar a otros a serlo... para mí tiene mucho que ver con lo que es el aprendizaje de un niño. Me acuerdo de mi primer hijo, de observar con mucha atención como prendía... de por ejemplo... como se descubrió el puño... seguramente no se daba cuenta de que ese puño era suyo... ese modo que tiene los niños de descubrir el mundo yo creo que es el que tenemos que reproducir cuando enseñamos creatividad... hay que aparcas los mecanismos que nos han enseñado para trabajar desde otro punto de vista.</p>	<p>FYDU Desaprender</p>
<p>Inf41(T.A.). Si, yo creo que es importante ... vuelvo al tema de la personalidad... pero con esa capacidad de descubrimiento pienso en esa característica de la personalidad que es tolerar la ambigüedad, muchas veces hay cosas que no tiene una respuesta inmediata, sino que muchas veces hay que esperar para descubrirlo... las cosas no se solucionan de repente... tolerar la incertidumbre, la ambigüedad de que no es la mejor la primera idea que se nos ocurre, sino que hay que esperar e ir descubriendo la solución con paciencia y sabiendo gestionar los periodos en los que hay vacíos. Atreverse a descubrir.</p>	<p>PERSONA. Personalidad. Tolerar la ambigüedad</p>
<p>Inf40(L.C.). Yo creo que la contemplación sería para mí un pilar imprescindible en todo proceso de creación. Contemplar el mundo.... Como hacen los niños efectivamente. Me parece imprescindible esa mirada contemplativa para cualquier persona que quiera lo que sea: al servicio de la publicidad, en las disciplinas del arte o de un trabajo científico... para a partir de ahí construir. En esa contemplación hay un análisis, hay una abstracción, hay una interpretación... e esa realidad que cada uno la lleva o la interpreta a su terreno en clave de lo que sabe y al servicio de lo que quiera. Maestro, publicista, artista....</p>	<p>FACT.EMRQ. Contemplación, análisis</p>
<p>Inf41(T.A.). Si eso es verdad... pero quizá se ha perdido mucho esa capacidad de contemplación. Quizá las prisas, la sociedad... nos hemos acostumbrado a ver una serie de cosas cotidianas que nos parecen como normales, pero si realmente nos paramos delante de ellas tienen mucha belleza. Y en los alumnos lo ves mucho... esa dificultad para pararse ante las cosas y contemplarlas...</p>	<p>FACT.EMP. Sociedad</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf42(A.A.) Yo creo que algo que define al creativo es que ve las cosas con otros ojos... o desde otra perspectiva.... Como dices tú... Ver las cosas como si fueran nuevas conecta con ver las cosas con los ojos de un niño. Parece como que los niños tiene más capacidad para cambiar la perspectiva de ver las cosas, de aprender cosas nuevas... y sin embargo a los adultos nos cuesta una barbaridad. El creativo es una persona que tiene que sentirse, como decías tú, cómo ante la ambigüedad, en situaciones que no controla... a veces no saber qué buscas... no saber donde tienes que llegar .... Me refería a la publicidad porque parece que la creatividad es más aparente. Sin embargo quizá en la pintura, el arte, la música... es donde se refleja la creatividad de una manera como más pura. Yo creo que es la capacidad para sentirse ante un reto ante la situaciones ambigüas, que incluso a veces pueden producir desazón, porque no sabe donde está. Esto implica que el creativo tenga una gran capacidad de convicción en lo que hace y eso además favorece la creatividad. Y de ahí viene esa idea del capricho del creativo... cantantes... excéntricos.... Me parece que es una forma de proteger su autoestima para hacer frente a la presión que tiene encima. Para ellos sentirse seguros... en esas situaciones de ambigüedad. Es un proceso complicado.</p>	<p>PERSONA. Ver las cosas nuevas</p> <p>PERSONA. Personalidad. Tolerar la ambigüedad</p> <p>MANIFESTACIÓN</p> <p>CONCEPTO. Capacidad</p> <p>PERSONA. Reto. Ambigüedad.</p> <p>PERSONA. Gran capacidad de convicción en lo que hace Excéntricos</p>
<p>Inf41(T.A.). Sobre la contemplación... creo que eso se puede enseñar a ver más allá... es más creo que se debería trabajar en el aula esa capacidad de contemplar, de admirarse ante las cosas cotidianas.</p>	<p>FACT.ENRQ. Contemplación. FYDU</p>
<p>Inf42(A.A.). Lo curioso es la que la creatividad siendo un valor que ha existido desde siempre... se ha convertido en un valor en boga... que es productivo. No es sorprendente la cantidad de técnicas creativas: de Bono, pensamiento lateral.... Se ha construido una gran teoría para desarrollar la creatividad... ¿no os sorprende?</p>	<p>CONCEPTO. Reflexión sobre la creatividad en sí.</p>
<p>Inf40(L.C.). Sí, desde luego. A mi me parece sorprendente y a veces no me gusta que sea así, porque yo creo que la contemplación que insisto me parece algo fundamental para despertar esa capacidad de admirarse... que el niño tiene de forma más pura y que con los años se atrofia... entonces la contemplación tiene una especie de cosa gratuita, no tiene por que revertir en unos beneficios tangibles de modo inmediato, por lo tanto... para el proceso de formación de una persona... estimularlo hacia la contemplación si que obtenga unos beneficios tangibles... ahí hay todo un proceso de trabajo. Porque esta creatividad que se ha revalorizado por todo lo bueno que conlleva puede a su vez a llevarnos a querer ver los resultados y no querer ver que contemplas sin querer encontrar los beneficios inmediatos.... Contemplar así te impide realmente contemplar y captar esa realidad, porque tu cabeza está orientándose al resultado y no al momento mismo de la contemplación. Miras pero no ves.... Y a partir de ahí crece todo torcido. A mi personalmente me gusta que los beneficios de todo lo que gira entorno a la creatividad no sea tan inmediato ni tan tangible ni necesariamente sea! Ya veremos.... Proceso, lento, sereno y algo saldrá.</p>	<p>FACT.ENRQ. Contemplación</p> <p>CONCEPTO. Discrepancias</p> <p>FACT.ENRQ. Saber esperar Proceso</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf42(A.A.). Preocúpate del proceso... no a donde llegas. Es verdad eso que dices, quizá como estamos sumidos en una sociedad de resultados rápidos, nos preocupamos más del final... Se anula la posibilidad de crea un nuevo camino. Me llama la atención la dificultad de meter a la gente en este camino, por las inseguridades, que se vean incapaces... dificultad .... Y por otro lado la gratificación cuando llegas a una vida nueva... cuando te has enfrentado a esa dificultad y piensas que no podías, lo que sientes cuando has perseverado y llegas. Son como dos polaridades en el proceso: la dificultad y la gratificación.</p>	<p>FACT.EMP. Sociedad. Inmediatez. Inseguridad</p> <p>FACT.ENRQ. Perseverancia</p>
<p>Inf40(L.C.). A nosotras nos gusta decirles a nuestros alumnos que en esa contemplación, que no tiene beneficios tangibles de forma inmediata tú tienes que trabajar con fe. Tienes que trabajar en algo que no ves, que no sabes cuando llegará, ni siquiera sabes si llegará, pero si consigues subir ese escaloncito, a partir de ahí todo se multiplica y a partir de ahí el gozo que te produce tu logro, tu humilde, sencillo y pequeño logro. Es tu descubrimiento, tu encuentro con lo que hayas descubierto. Y es maravilloso cuando ves que los chicos llegan a ese punto... o tú, yo personalmente en mi ejercicio con la pintura es con lo que convivo cada día... y es un gozo que no tiene parangón con nada, ni si quiera con el beneficio tangible que obtenga después de todo el proceso de trabajo.... Cuando obtenga lo que estoy buscando.</p>	<p>FYDU Contemplación. Trabajar con fe. Esperar Gozar con tu pequeño y humilde logro Tu descubrimiento Tu encuentro</p>
<p>Inf41(T.A.). Pero no sólo el resultado, también el proceso... la contemplación en sí ya produce esa satisfacción antes de que se te ocurra algo creativo... en realidad es todo el proceso.</p>	<p>FACT.ENRQ. El proceso</p>
<p>Inf40(L.C.). Cuando te quedas enganchado a ese proceso de trabajo, a esa forma de entender el proceso de trabajo yo creo que ahí estaría una de las cimas de los grandes logros, porque esa forma de hacer se convierte en tu forma de hacer... no porque te la hayan sugerido o porque te la estén enseñando un contexto de educación, sino porque lo ves y te quedas ahí, en ese tren montado y no te bajas nunca más... pero ¡hay que conseguirlo!</p>	<p>FACT.ENRQ. Adquirir un proceso de trabajo enriquecedor en sí mismo</p>
<p>Inf42(A.A.). Sí.. es que se entiende la creatividad como si estuviésemos preparando una tarta... en la que lo importante es la tarta... sin embargo es como educar un hijo, en el que lo importante no es lo que le trasmites al hijo sino el proceso de aprendizaje mutuo entre padre-hijo. Entonces una parte importante cuando se enseña creatividad es esa parte del proceso, de aprendizaje mutuo, que también tiene que ver con esto que dice Bolonia ahora y es que en el proceso de aprendizaje no sólo aprende el alumno, aprendemos todos y sino el ciclo no está cerrado y la formación no es completa.... Desde este punto de vista la enseñanza de la creatividad es muy interactiva, muy en la línea que se pide ahora. Otra cosa que me llama mucho la atención es algo que has mencionado tú al principio y es la relación entre imaginación y creatividad. ¿Qué es la imaginación? Y ¿Qué es la creatividad? ¿Es la imaginación una disposición genérica y la creatividad una aplicación en forma de técnica para llegar a soluciones?</p>	<p>FYDU Proceso creativo Aprendizaje</p> <p>CONCEPTO. Creatividad e imaginación</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf40(L.C.). Yo no lo sé. Creo que yo esto lo veo de una forma intuitiva o como yo lo vivo en mí misma. Yo no tengo una formación teórica que argumente. Estos conceptos diferenciándolos. Tampoco sé muy bien qué es la creatividad. Yo soy pintora... a mí en cinco años de carrera de Bellas Artes nadie me habló de creatividad. Entiendo que como hemos dicho aquí... son diferentes formas de contemplar una misma realidad, diferentes soluciones ante un mismo problema, diferentes interpretaciones... y creo que eso está relacionado con lo que yo entiendo por imaginación. La imaginación no es solo algo abstracto que está en el pensamiento, sino es.... Entiendo que se despierta ante una realidad que previamente ha sido analizada, ha sido contemplada rigurosamente... e interpretada... de esa interpretación te vas desligando de esa realidad objetiva y la vas convirtiendo en otra cosa inventada, que sería tu idea creativa, tu cosa inventada, que corresponde a ese otro punto de vista.... Creo que ambos conceptos van de la mano. La imaginación se desarrolla a partir de la contemplación del natural, no es innato, no necesariamente.... Y eso es lo que pienso sobre esta cuestión.</p>	<p>CONCEPTO. Difuso</p> <p>CONCEPTO. Definición</p> <p>CONCEPTO. Sinónimos. Imaginación</p>
<p>Inf41(T.A). Pienso que la creatividad es una actitud, una forma de enfrentarse a la realidad, pero que también se plasma de una forma concreta en un área. Me gustaría resaltar la relación que existe entre creatividad y experiencia, porque los estudios demuestran que para que a una persona se le ocurra algo realmente creativo viene siempre después de muchos años de trabajo, de duro trabajo. Gardner habla de 10 años... para que una persona aporte algo a su campo que realmente sea original, relevante y de calidad. Entonces, esa creatividad así como espontánea en cualquier área, creo que se te puede ocurrir algo original, pero de ahí a que sea relevante o de calidad, eso requiere una experiencia muy profunda de un campo de trabajo. Se plasma más en un área concreta por eso. A veces pensamos que la rutina, la experiencia ¿inhibe la creatividad, no? Y no tiene por qué ser así, porque cuando uno profundiza, es cuando empiezas a ver cosas diferentes.</p>	<p>FACT.ERNQ.</p>
<p>Inf40(L.C). Comparto lo que tú has dicho T., en cuanto a esos logros particulares y aportaciones que puede hacer uno a la sociedad. Ahora también definiendo que una persona que es creativa, como es la persona es capaz de ver y concebir la vida a nivel personal y profesional y entenderlo en otras áreas. Aunque evidentemente... por ejemplo, yo puedo hacer una valoración desde la pintura, pero no lo puedo hacer desde la psicología o desde la música, pero sí puedo entender que un temperamento, una reacción, una propuesta que pertenece a otras áreas aunque no sea la mía. Porque hay un punto común como los radios de una bicicleta que compartimos todos los que entendemos la creatividad aunque luego se aplique de forma diferente. Hay como un entramado común, porque al fin y al cabo es la persona y personas somos todos, luego hay un entramado común a todos.</p>	<p>MANIFESTACIÓN</p> <p>PERSONA</p>
<p>Inf41(T.A). Sí, bueno, por un lado estaría esa actitud, pero luego eso se plasma....</p>	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf40(L.C). Sí, claro, entonces los logros sí van a pertenecer cada uno a su especialidad. También están las experiencias vitales.... Como persona también conlleva tu creatividad o no creatividad están en las cuestiones ordinarias de la vida. En la medida que eres tú mismo... no es que sólo lo desarrolles en unas áreas, sino que como persona tu creatividad se muestra en todo.	MANIFESTACIÓN  PERSONA
Inf42(A.A.). Yo estoy de acuerdo con lo que decís en cuanto a que es una actitud... una especie de mecanismo que además, cuando empiezas a utilizarlo se retroalimenta. Una persona creativa acaba haciendo las cosas de forma diferente, tiene un enfoque de entrada, diferente para todas ellas. Luego por su ocupación, su talento o por su personalidad acaba volcando en una actividad en concreto esa creatividad. Eso tiene que ver con el arte, las artes aplicadas, puede ser un buen compositor, pero no un buen pintor, aunque ambos compartan esos mecanismos...	CONCEPTO  MANIFESTACIÓN
Inf41(T.A.). Yo creo que esto puede ser en la ciencia también. Estoy pensando en los científicos, no sólo en las artes, sino también en el ámbito científico.	MANIFESTACIÓN
Inf42(A.A.). Sin ninguna duda, yo trabajo en el ámbito publicitario donde la creatividad tiene cierta relevancia, y también esa especie de satisfacción a la que llegas cuando analizas algo, lees, investigas.... Profundizas estudiando algo: cuando he conseguido desentrañar algo, he llegado a un pensamiento nuevo. La sensación de felicidad, el “eureka” es muy intenso.	MANIFESTACIÓN  FACT.ENRQ.
Inf41(T.A.). Estoy pensando también en cualquier biólogo, médico...	MANIFESTACIÓN
Inf42(A.A.). No estoy tan de acuerdo con Gardner en que tengamos tantas inteligencias superpuestas, creo que son todo actividades que parten de lo mismo, de la misma persona... Hay procesos largos de trabajo, en lo científico, pero en el mundo de las artes a veces son procesos muy rápidos. Es verdad que tú has estado barajando datos, sensaciones, experiencias que de pronto alcanzan un atajo. Por eso a veces cuando ves una solución creativa parece que ha sido como muy obvia, pero no ha sido así. Sino que ha sido un proceso complicado. A veces en el mundo de las artes ese destello es muy breve, por ejemplo Paul McCArney dijo que compuso “yesterday” en un momento, dijo que se levantó con ella en la cabeza, según se sentó al piano la escribió. Eso es mucho más difícil de encontrar en el mundo científico, porque requiere formulaciones mucho más complicadas.... Einstein dice también que la teoría de la relatividad se sentó y la hizo, pero llevaba años dándole vueltas a esos temas en la cabeza... la verdad es que pensándolo... es cierto que siempre hay detrás un proceso largo, depende de a donde lo apliques la creatividad o lo que estés buscando con ella.	PERSONA  FACT.ENRQ.  PERSONA. Personajes históricos.  PERSONA. Personajes históricos  FACT.ENRQ.

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf40(L.C.). Lo que pasa es que en las disciplinas del arte, al ser tan visuales.... Te sientas al piano o te pones delante del lienzo y lo resuelves en una mañana, pero lo resuelves en una mañana porque llevas 10 años trabajando en ese tema, lo que pasa es que nadie sabe el tiempo que llevas. Pero en la ciencia para igual, el biólogo puede llevar años y años y años. Y al final esa cuestión sale, pero a saber el tiempo que ha tardado.</p>	<p>MANIFESTACIÓN</p> <p>FACT.ENRQ.</p>
<p>Inf41(T.A.). Es muy curiosa la relación entre la experiencia y la creatividad, porque por otro lado, la experiencia a veces te lleva a lo que es “fijeza funcional”, es decir, a ver las cosas de la misma forma que las has visto siempre... de alguna forma podría inhibir la creatividad, porque nos acostumbramos a resolver los problemas de la misma forma que hemos resuelto otros. Sin embargo a veces la experiencia puede inhibir la creatividad y por otro lado se necesita de esa experiencia en un campo para que realmente se te ocurra algo realmente valioso. A veces nos acostumbramos a hacer las cosas de una manera y de pronto viene alguien desde fuera y te quita esas orejeras que te has puesto y te abre nuevos horizontes.</p>	<p>FACT.EMP</p> <p>FACT. ENRQ.</p>
<p>Inf42(A.A.). Hay autores que han señalado que la capacidad de creatividad de una persona está relacionada con la cantidad de experiencias que ha tenido, porque tiene más capacidad de combinatoria o algo así. Pero también con el hecho de que muchas veces esas experiencias no son estructuradas: estar en países del tercer mundo o en culturas que no son las tuyas, otros ambientes... donde no te mueves con tanta comodidad... quizá son situaciones donde tienes que poner en cuestión tus ideas previas y buscarles una perspectiva nueva.</p>	<p>FACT.ENRQ Creatividad y experiencia</p> <p>FACT.ENRQ Tener acotaciones, límites o dificultades</p>
<p>Inf41(T.A.). Sí, eso se ve mucho en educación, con los alumnos a los que nosotros damos clase... que tratas de enseñarles nuevos caminos, nuevas metodologías y ellos acaban haciendo como a ellos les enseñaron. Reproduciendo los mismo patrones que ellos han visto en su vida... te das cuenta de que cuesta mucho cambiar su mentalidad porque viene muy condicionados por sus experiencias... por mucho que luego les cuentes en clase cosas nuevas, ellos reproducen lo que han vivido en su infancia.</p>	<p>FACT.EMP. Educación</p>
<p><b>ENTR(B). ¿Cómo se reflejan estos aspectos en la acción educativa? En vuestra práctica educativa ¿se relaciona?</b></p>	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf42(A.A). Yo esto lo relaciono mucho con la sociedad de la imagen, lo que decía Falcogen, desde los años 60 bien por el flujo de los medios de comunicación de masas en el proceso de la educación ha habido un problema porque siempre ha enseñado unos contenidos pero sobre todo unos métodos que están por detrás de lo que luego el niño estaba viendo en su vida... Ahora también lo vemos. Creo que la creatividad tiene una gran capacidad no solo en cuanto a que replantea los contenidos, sino también las metodologías clásicas de enseñanza de volver a conectar con lo que el niño, el joven sabe por fuera. La desestructuración, el impacto visual por encima de los contenidos... cuando la creatividad no se imparte de una forma clásica, hay profesores que imparten la creatividad desde la historia de la creatividad, los mecanismos de la creatividad... pidiendo a los chicos que hagan trabajos creativos, siguiendo las técnicas de Bono, o que quizá un titular con un enfoque creativo. Cuando vas a la parte práctica es donde conectas con ellos. Que es como lo que decías tú del pensamiento divergente.</p>	<p>FACT.EMP. FIn educativo.</p> <p>FACT.ENRQ. Replantear contenidos, metodologías...</p>
<p>Inf40(L.C.). Yo estoy totalmente convencida de que la creatividad se asienta sobre unos pilares que son tan incuestionables como maravillosos, como son la contemplación, la fe que requiere estar trabajando sin necesidad de tocar las cosas. Eso aporta una formación de la persona valiosísima, independientemente de que después salgan unas cabezas creativas o no. Entonces la creatividad revierte en cosas buenas para el niño, si yo procuro a mis alumnos meterlos en esos parámetros en los que se cimienta la creatividad independientemente de que luego sean más creativos o no. Entiendo que según plantees esa enseñanza de la creatividad, porque si yo les planteo unas ideas creativas para ya, entonces no estoy consiguiendo nada, pienso que así voy a tropezar una serie de cuestiones pensando que él ha conseguido una serie de resultados pero sin que haya calado nada absolutamente. Yo creo que les aporta muchas cosas buenas como persona: capacidad de contemplación, te ayuda a funcionar en el mundo a tratar al prójimo. Actualmente la velocidad no siempre es buena para atender a las personas que están a nuestro lado.... La capacidad contemplativa que le inculco al chaval le va a beneficiar en su vida diaria... el trabajar sin esperar resultados tangibles de forma inmediata creo que te educa para tu vida diaria, para el trato con las personas...</p>	<p>FYDU</p> <p>Contemplación y fe en lo que se hace</p> <p>Formación</p> <p>Capacidad de contemplación</p> <p>FACT.EMP. Velocidad</p> <p>FACT.ENRQ. No esperar resultados de forma tangible</p>
<p>Inf41(T.A). Sí, pienso que la creatividad es un motor de crecimiento personal, porque te enseña el utilizar el pensamiento de esta forma, por un lado te da una apertura también hacia los demás, a comprender otros puntos de vista, entender otras perspectivas, luego tb de alguna forma la paciencia, tolerar la ambigüedad... saber esperar... el sentimiento de autoeficacia y la seguridad en uno mismo. Realmente ayudó mucho en el crecimiento personal. Y... a mí por algún estudio que hemos hecho me ha interesado ver cómo la creatividad se trabaja en las personas mayores, en los ancianos... como una forma de dar sentido a su vida o de sentimientos de valía personal... y realmente se utiliza mucho en los centros de la tercera edad, actividades creativas... como una forma de darle significado a su vida.</p>	<p>CONCEPTO.</p> <p>Motor de crecimiento personal: pensamiento, apertura, comprensión...</p> <p>MANIFESTACIÓN: Sentido a la vida</p>



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf42(A.A). Yo creo que todo lo que hacemos está como muy alineado... el pragmatismo. En cuanto la creatividad te replantea eso te abre nuevas perspectivas, creo que también da como más claridad, te fijas en otras cosas, hace que no te dejes llevar por la prisa, que te pares más en los procesos y te da un enfoque de mucha más claridad. Te hace a veces modificar por completo las preocupaciones por lo que te lo rodea. La forma de pensar de las mujeres es más dada a esto, cambiar las perspectivas, darles nuevas salidas. En cambio los grandes creativos de la historia han sido los hombre. Yo creo que eso está cambiando. Creo que las mujeres habéis aportado mucho y habéis cambiado mucho la forma de pensamiento en cuanto a que sois más circulares en vuestra forma de pensar, no sois tan lineales, habéis tenido siempre un enfoque de más calidad, más creativo, que no busca una única salida. El hombre se está acercando a esa forma de pensar aparentemente más femenina y más rica. Cuando la mujer se acerca a ese mundo del hombre, mas positivista, no pierde ese modo de pensar más circular porque se da cuenta de que es valiosa. Por eso quizá es por lo que dicen que las mujeres sois mejores dirigiendo equipos porque sois capaces de ver más, de ver las diferentes perspectivas de cada uno y no ser demasiado prácticos... sino dejar que se produzcan de una determinada manera. Y esto en parte ayuda a la creatividad, porque la prisa o el positivismo excesivo se queda en la cáscara.</p>	<p>FACT.ENRQ. Sin prisa</p> <p>Parar en los procesos</p> <p>Diferente modo de pensar del hombre y de la mujer</p>
<p>Inf41(T.A). Yo en esas diferencias de las que hablas entre hombre y mujeres. Pienso que a veces se suele hablar de la creatividad con mayúsculas o con minúsculas... quizá la mujer es en la vida cotidiana en las cosas de cada día mucho más creativa y a veces la creatividad con mayúscula te exige centrarte en un campo concreto, en un área en concreta y trabajar muy duro y quizá el hombre se centra más, es buenísimo en un campo.... Mientras que las mujeres nos dispersamos quizá más, Entonces, pienso que a parte de otros factores históricos, quizá sea por eso que hayan destacado más los creativos varones, porque se han polarizado más en un área concreta y nosotras somos más como la abeja... que picoteamos más en todo. Quizá somos más creativas en la vida real, pero más dispersas.</p>	<p>MANIFESTACIÓN</p> <p>Tipos de creatividad: vida mismo, o en un ámbito.</p> <p>Diferencias entre mujeres y hombre.</p> <p>(Esto no se debate en ningún otro grupo)</p>
<p>Inf42(A.A). La cuestión histórica... el hombre cazador, mujer tenía los hijos... eso hemos vivido miles de años con ese mecanismo. Somos hereditarios de eso. Ahora somos muy conscientes de esas cosas. La emergencia de la mujer en el mundo de la empresa ha sido rapidísimo.</p>	
<p><b>ENTR(B). ¿Cómo veis todo esto en cuanto a la formación de los alumnos? ¿Y del docente universitario?</b></p>	



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf40(L.C.). Mi método docente en esencia... a lo mejor soy como pobre, soy sencilla en mi forma de plantear la docencia, vengo de un contexto en el que se me ha educado en el taller, un taller en el que hay una persona que dirige el taller (profesor, maestro) donde se trabaja sobre un tema... entonces el taller tiene un componente práctico y un componente teórico que cuaja en el fondo de ese taller. El profesor no da una lección magistral sino que atiende de forma muy personal a cada alumnos y a partir de ahí se van generando coloquios que se hacen extensivos a todos y que benefician a todos. Y hay otra parte teórica de la asignatura y en la cualquier caso, sea la materia que sea estímulo para la contemplación, la observación, al encuentro con las diferentes opciones para resolver un problema y sobre eso es sobre lo que organizo mi método de enseñanza, que creo que no es nada novedoso, así se trabajaba en el renacimiento, lo enriqueces con los medios que tienes hoy en día. La esencia del método de enseñanza creo que es eso y pienso que realmente favorece muchísimo la creatividad, no creo que necesite nada rocambolesco ni venido de otro planeta.... Eso da para mucho y es tan sencillo como un taller...</p> <p>El concepto de taller como estás codo a codo con el chaval tiene un proceso de evaluación continua y que atiende a muchos aspectos... no hay una media aritmética, una evaluación en números a priori... luego sí lo tienes que concretar en un número... pero eso es bueno para el alumno, para que entienda las múltiples formas que hay de evaluar, de atender a una persona, que el seno del taller conlleva y que favorece así mismo la creatividad.</p>	<p>FYDU Taller</p> <p>No sólo clase magistral Coloquios Contemplación Observación Diferentes opciones La esencia no es que el método sea novedoso... Sencillez y creatividad</p> <p>Trabajar codo con codo con el alumno La evaluación no es una media aritmética: ve que hay muchas formas. Atención al alumno</p>
<p>Inf41(TA). Yo lo tengo más complicado, porque en mis asignaturas de psicología es difícil. La clave está quizá en no centrarse tanto en los contenidos sino en los procesos. Si volvemos a la idea inicial, que para mí la creatividad es una forma de pensar diferente, supone desarrollar unos procesos de pensamiento o unas maneras de ver la realidad de forma diferente, creo que hay que trabajar los procesos. Muchas veces nos obsesionamos de impartir unos contenidos y nos olvidamos de los procesos que intervienen en el aprendizaje... se me ocurrió intentar trabajar la flexibilidad, el ver diferentes perspectivas, la fluidez, no quedarte con la primera idea, sino hacer que el alumno proponga varias salidas o soluciones.... Luego valorar lo divergente, lo original... serían formas de trabajar. Sobre todo el proceso de pensamiento.</p>	<p>FYDU Asignaturas que se prestan menos. Centrarse en el proceso. Desarrollar procesos de pensamiento, otras formas de ver.</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf42(A.A.). Ese yo creo que ha sido el gran problema de la enseñanza. Sobre todo de la enseñanza universitaria a nivel mundial. Tú por ejemplo tienes un proceso de enseñanza muy de maestro que guía, pero en el proceso que tenemos nosotros. Me llama la atención el conocimiento que tienen algunos profesores que eran incapaces de transmitirlo, por el método que tenían de enseñanza, a los alumnos.. hacían clase realmente aburridas. Hay profesores que saben mucho acerca de la creatividad, hablan de crítica creativa, filosofía de la creatividad, principios creativos, pero no lo trabajan con los alumnos. Es como un teórico de la gastronomía que no sabe cocinar.... No sé si tu desde tu disciplina (a Teresa) has visto esa falta de conexión... Me he preguntado varias veces que sabe tanto del tema no se dan cuenta de que no conectan... no llegan a los alumnos. Yo a veces, para hablar de creatividad he puesto la primera parte de la película de Indiana Jones y luego hemos estudiado lo que quería hacer el realizador, el director, el guionista... y se dan cuenta como algo que es plano, algo que no tiene nada porque son los títulos de crédito se le ha dado una visión muy creativa... Es decir es mostrar un ejemplo y luego abstraer lo que quieres enseñar.</p>	<p>Trabajar la flexibilidad, fluidez, lo divergente</p> <p>FYDU Crítico. Profesor: su propio proceso de trabajo. Sabe mucho pero no transmite. No conctan con los alumnos.</p>
<p>Inf41(T.A.). Sí... ahí hay un factor del que no hemos hablado y que es muy importante en la creatividad y es la motivación. Y... a veces una forma es que tu trabajo te entusiasme, y transmitir a los alumnos ese entusiasmo y luego a veces resulta difícil con los alumnos de hoy en día, porque a veces ves que cuando intentas hacer una actividad de este tipo la reacción es: "si esto no entra en el examen no me interesa" Es difícil a veces transmitir ese entusiasmo, la motivación por tanto pienso que es otro de los factores de gran importancia para la creatividad.</p>	<p>FYDU Motivación y creatividad Entusiasmo por el trabajo La actitud del alumno desmotiva</p>
<p>Inf42(A.A.). Si motivarles es importante. Motivar se nos olvida y es fundamental para que se abran.</p>	
<p>Inf41(T.A.). Claro, es despertar esa curiosidad... interés por las cosas. Algunos profesores no trasmiten entusiasmo sino aburrimiento por su trabajo.</p>	<p>Curiosidad. Profesores entusiasmo</p>
<p>Inf40(L.C). Es que.... Te preguntaría ¿este perfil de profesor... ellos han ejercido como creativos?</p>	<p>Perfil del profesor</p>
<p>Inf42(A.A.). No, pero son grandes teóricos de la creatividad.</p>	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf40(L.C.). Claro , pero a lo mejor esa lección magistral que sume en un profundo sueño a sus alumnos es fruto de eso. Yo me siento incapaz de hablar de algo que no he realizado yo. Como voy a dar una clase de pintura si no pinto. Podré dar una clase de historia, caigo en que se me duerman todos porque no sé lo que es. Si yo vivo ese entusiasmo lo vivo de forma diferente. Como puedo dar una clase de creatividad sin haber experimentado en mi misma el proceso creativo, he sentido ese gozo de un proceso de trabajo.... Necesito haberlo experimentado para contarlo a los alumnos... porque sino me quedo solo en la teoría, me cuesta mucho trabajo.	FYDU Profesor fundamental que vida con entusiasmo para transmitir
Inf41(T.A.). Hemos comentado muchas veces que es difícil que se entusiasme aunque tú estés entusiasmado y ves que no vibra aunque tú vibres...	FACT.EMP. Actitud alumno. Aún así a veces no sirve.
Inf40(L.C.). Sí, eso es verdad, eso depende de muchos factores: las personas que tengas delante, la promoción.... Te entregas en cuerpo y alma... pero nada. Pero lo que tu planteas acerca de que la raíz está en el profesor, es el primer escalón que hay que subir...	
Inf42(A.A.). Pero falla en el sistema de enseñanza, porque son gente que sabe mucho de lo suyo pero nunca lo ha practicado. Por ejemplo, hay profesores de literatura que nunca han escrito... algunos entrenadores de fútbol que nunca han sido futbolistas... quizá en creatividad se nota más ese salto... Hay gente que sabe mucho, que pone mucho énfasis en el contenido pero no en cómo transmitirlo y eso es algo que hoy en día, los jóvenes son tan visuales.... Muchos profesores no llegan. En la complutense cuando termino mi clase y cuando entra el profesor de creatividad se van. Sabe mucho pero sus clases son muy aburridas...	FACT.EMP. Sistema enseñanza. La formación y el perfil del profesor. Modo de transmitir lo que saben
Inf41(T.A.). Yo creo que en nuestro caso es realmente importantes porque van a ser profesores y por tanto es crucial que aprendan cómo despertar la creatividad en sus alumnos. Entonces yo creo que la forma de empezar la clase, a través de una película, despertar el interés.... Ellos luego lo reproducen, por tanto es muy importante enseñarles a desarrollarla.	FYDU Profesor modelo
Inf42(A.A.). Pero tampoco desde las instituciones me parece a mi que hay especial interés de que desarrollemos nuestras capacidades de comunicación con los alumnos pienso yo que los responsables de l educación deberían pensar más en ello. Se han establecido desde mitad del siglo pasado muchas técnicas para desarrollar la creatividad en los alumnos... pero ¿por qué no se hace lo mismo para estimular la creatividad en aras a mejorar la forma de enseñanza? Que es la base de muchas otras cosas, me sorprende.	FYDU Cambio en el Sistema (Universitario)

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>La formación del docente universitario debe plantearse desde la doble perspectiva desde lo profesional y también como profesor e investigador e observado algo y es que el creativo en publicidad es un poco como las modelos, se busca gente muy joven y enseguida a los 40 años el creativo se acaba. Estas personas a veces se reciclan.. pero estas personas serían gente idónea para enseñar creatividad, pero sin embargo no se ha pensado en ellos para eso, porque como decíamos son gente que no ha terminado la carrera... no tiene una licenciatura ni doctorado... pero son personas que pueden adquirir la base teórica necesaria y tiene la base práctica de haber sido creativos. Esto requeriría la creatividad como una asignatura especial. Spielberg es una persona que no ha terminado la carrera y en base a los méritos de trabajo y todo lo que tiene le convalidaron la carrera de cine! Eso en España sería imposible, impensable... los méritos prácticos no cuentan, o tienes el título o no.</p>	<p>FYDU Formación: reciclaje</p> <p>Contar también con personas que sin una carrera concreta por su experiencia aportan muchísimo a los alumnos</p>
<p>Inf41(T.A.). Eso aquí se hizo con algunos periodistas, gente que había trabajado en el periodismo durante mucho tiempo y que al final se les dio el título.</p>	
<p>Inf42(A.A.). En cine también se hizo.</p>	
<p>Inf40(L.C.). En países anglosajones ha funcionado porque el tema de la creatividad, está reñido. Sería una contradicción no reconocer el mérito de una persona que ha ejercido una actividad por no tener el título en esencia. Al margen de eso, que es una realidad que entronca con la mentalidad y estructura de un país... si los parámetros son más flexibles o no. Yo creo que lo que podría contener un programa de formación universitario... hay muchas materias... algo que me parece imprescindible es que aquello sobre lo que un profesor vaya a dar clase lo haya vivido desde todas las dimensiones necesarias, claro mis materias son muy prácticas y no concibo que pueda ser una manera exclusivamente teóricas. En materias que son más teóricas, creo que también sería muy bueno que tengamos un conocimiento de maestros ejemplares que haya habido a lo largo de la historia. Para mi es muy importante los referentes buenos que me quedan desde mi perspectiva como alumnos. Son cosas que yo tengo grabadas y que pienso, todo esto bueno que tengo me lo dio tal o cual profesor, con su método.. o quiero hacer eso. Pienso que el la medida que conozcamos esas posibilidades de métodos de enseñanza, pero entendidos de forma muy sencilla. Sino pues esos grandes pilares de la historia de la educación te ofrecen ejemplos de cómo se pueden impartir unas clases.</p>	<p>FYDU</p> <p>Al docente: reconocer el mérito.</p> <p>Programa de formación universitario</p> <p>Referentes</p> <p>Conocer métodos de enseñanza de otros.</p> <p>Ir a los pilare</p>
<p>Inf41(T.A.). Yo también había pensado en eso de los modelos. A lo mejor uno no tiene esa experiencia, pero sí puede traer al aula esos modelos que puede mostrar o ejemplificar de alguna manera lo que tu les estás explicando, eso sí es más factible, aunque no tenga la titulación pero pueden ser el apoyo de ese profesor... además es muy universitario el que una materia no la dé entera un profesor, sino que un día traiga diferentes personas que enriquecen la manera de concretar la materia y que muestra modelos diferentes.</p>	<p>FYDU</p> <p>Contar en nuestras materias con otros profesionales que enriquecen: mostrar modelos de lo que explicamos.</p>

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf42(A.A.). Eso en la complutense es complicadísimo, aquí no.	Es posible hacerlo
Inf40(L.C.). En España que ese creativo pueda ejercer de profesor, sería una solución para que esa cabeza a lo mejor dispersa que es incapaz de llevar las riendas de una asignatura, a lo mejor trabajando codo con codo con otro que tiene la cabeza más en el ámbito universitario, se enriquece con esa variedad de perfiles... Integra.	FYDU Trabajar codo con codo con otras personas
Inf41(T.A.). Bolonia a demás, facilita eso porque hay más posibilidad de trabajar a través de seminarios, prácticas, salidas. Que puede ayudar a dar esa visión más plural o compleja de una misma asignatura.	FYDU Bolonia lo permite: seminarios, prácticas, salidas. Pluralidad
Inf42(A.A.). Sí, desde luego es buena idea. Si me permitís que lo comente he estado este año llevando un proyecto de innovación sobre el uso de campos virtuales. Me he quedado negativamente sorprendido de que los chicos ahora ven lo virtual como algo propio del ocio y cuando cuelgas contenidos de aprendizaje de las asignaturas lo ven como que están invadiendo su espacio... Me ha trasmitido cierto escepticismo... Creo que no sólo las redes virtuales ayudan... quizá haya que encontrar otros caminos.	FYDU Campus virtual
Inf41(T.A.). Otro tema interesante es el aprendizaje cooperativo. A veces los modelos son los iguales, haces un trabajo en grupo y aunque a ti no se te ocurra algo creativo, en grupos heterogéneos lo que no se le ocurre a uno se le puede ocurrir a otro... yo creo que eso puede favorecer el enriquecimiento y el fomento de la creatividad en los alumnos. Aprenden a usar el pensamiento de manera diferente.	FYDU Aprendizaje cooperativo: heterogeneidad, enriquecimiento...
Inf42(A.A.) ¿Vosotros hacéis trabajos en grupo en vuestra materias?	FYDU. Trabajos
Inf41(T.A.). Sí.	
Inf40(L.C.). Sí, es que de hecho el concepto de taller desde el que trabajamos... cuando yo corrijo a uno eso les sirve a todos, enriquece a todos y a partir de ella beneficia a toda la clase. La dinámica de un taller favorece estas cuestiones.	FYDU Taller

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf41(T.A.). Quizá también buscar la excelencia. Pienso que la creatividad está reñida con la mediocridad. Entonces... a veces tenemos alumnos en clase que se podría sacar mucho más de ellos. Me parece que eso puede rescatar a esos alumno que tienen otra motivación que se implicarían más... quizá deberíamos procurar crear esos ambientes. Por otro lado pienso que otra cosa que nos condiciona son las calificaciones... el alumno está obsesionado con esto entra ara el examen y lo que no entre no le interese... quizá sería interesante plantear algo relacionada con la excelencia de tal manera que algunos alumnos se pudieran adherir a ello.	FYDU Buscar la exceñencia Crear ambientes de motivación Nos condicionan las calificaciones (obsesión de los alumnos).
Inf42(A.A). El trabajo en grupo desde luego puede ayudar a mezclar personas excelentes con personas que tiene menos interés y eso les puede implicar más. A veces esto... respeto grupos de amigos o a veces fomento que sean personas menos conocidas. Lo que sí me ha resultado muy eficaz es haber hecho primero un trabajo individual y luego hacer la puesta en común o el trabajo en grupo. He observado que el grupo de integrantes determina el proceso. En grupos grandes hay más diversidad, pero en grupos más pequeños llegan antes a soluciones pero son más pobres. Creo que se trabaja poco en grupo y pienso que todas las asignaturas son susceptibles de trabajar de esta manera. Creatividad es de las pocas que casi siempre se trabaja en grupo en todo: en publicidad, en arte, siempre son grupos de personas. En el teatro en la música, está el que pone la música, el que pone las letras.... ¿Quizá en la pintura es más individual, no?	FYDU Trabajo en grupo  Trabajo individual primero, luego en grupo
Inf40(L.C). Sí, desde luego.	
Inf42(A.A). Pero en las demás, si parece que siempre se necesita de los demás. En el cine, la creatividad es muy colectiva. Un fotógrafo también.	
Inf41(T.A) Bueno y nuestros alumnos cuando acaben también van a tener que trabajar en grupo. Se enfrentan a la vida real, la vida laboral está plagada de momentos de trabajo en equipo. En la vida laboral no eliges... son los que te tocan y creo que no les enseñamos a trabajar en esos grupos diversos, con gente con distintas perspectivas.	FYDU. Trabajo en grupo y vida laboral
Inf42(A.A). Claro, son oportunidades para conocer otras opiniones, discutir, contrastar sus propias ideas. Es una de las cosas que pueden ayudar mucho.	FYDU Conocer opiniones, discutir, contrastar

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf40(L.C). A mi me gustan las dos cosas, creo que ambas son importantes. Me gustaría que se trabajaran en profundidad ambas cosas. Porque si vamos al otro extremo, nos encontramos con que tampoco saben trabajar solos. Creo que para que el grupo se enriquezca tiene que haber habido un momento de encuentro personal e íntimo con el estudio, con el encuentro con la realidad. Una vez que se ha producido ese encuentro con uno mismo, entonces es posible que en grupo puedas enriquecer a los demás y ellos a ti. Desde luego estoy totalmente de acuerdo que en la vida ordinaria hay que trabajar en grupo, pero desde luego sin descuidar esa parte personal.</p>	<p>FYDU Trabajo individual y trabajo en grupo</p>
<p>Inf41(T.A). Yo creo que hay un doble camino, porque por un lado tú comentabas antes que hay que ponerles a trabajar en grupo para despertar la motivación. Pienso que algunas veces hay que partir del trabajo en equipo para motivarles y a partir de ahí promover a que dentro de ese grupo se realice ese trabajo individual. Es una forma de despertar el interés y desde ahí les lleva a un trabajo individual. Pero desde luego lo uno no suple a lo otro... siempre tiene que haber las dos vertiente: trabajo en grupo y trabajo individual.</p>	<p>Trabajo individual y trabajo en grupo</p>
<p>Inf40(L.C.). Quería comentar, brevemente, lo que tú decías del uso de las nuevas tecnologías... No tengo esa experiencia pero me llama la atención y no me extraña, si los chicos asocian el uso de determinadas herramientas con el ocio, en cuanto los metes en una estructura formal de estudio se te descolocan. Y eso lo he relacionado con la preocupación que tengo en algunas materias relacionadas con la creatividad, es si se lo planteo siempre como hay que divertirse, hay que disfrutar, es como un juego. Para que entren mejor, no sé si les hago un flaco favor... por supuesto que hay que disfrutar de las cosas que se hacen, pero es un disfrute dentro de una estructura formal, dentro de una disciplina y un rigor... y es distinto al divertimento de un sábado por la tarde. Es un disfrute distinto. Creo que tienen una mezcolanza en su cabeza. Creo que en estas cosas hay que insistir mucho, creo que en la creatividad una de las cosas más importantes es la disciplina. Requiere disciplina, constancia... rigor, compromiso... eso no te impide disfrutar.</p>	<p>FYDU NNTT Estudio no sólo divertirse... Se disfruta, pero requiere trabajo.</p>
<p>Inf41(T.A.). Y calidad, porque a veces se confunde creatividad con originalidad, se trata de que sea original, ero que tenga calidad... a veces se confunde con eso. Con falta de esfuerzo o con simplemente ser original.</p>	<p>FYDU. Calidad CONCEPTO. Originalidad</p>
<p>Inf40(L.C.). Eso es una lucha. A mi esas cuestiones me gustaría conseguirlas con los alumnos. No están reñidas. Cuando algo que utilizan como divertimento... se descolocan. También esto es un error nuestro, si les acostumbramos a usar unas determinadas cosas cómo como divertimento al final les cuesta aplicarlas en otros contextos más formales. Yo lo veo también con la pintura. Ves que nos niños están siempre jugando con la pintura... pero cuando intentas sacarlo del juego ves como ya se te caen las estructuras... no es un juego, se puede disfrutar, pero no es un juego...</p>	

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Inf42(A.A.). Yo creo que hoy en día la gente universitaria son como muy adolescentes. Utilizan según les interesa las cosas, son capaces de comprometerse y acabar bien lo que les interesa... cuando les metes en una situación de aprendizaje se dejan llevar antes por lo lúdico que por esa situación de resolver un plan de trabajo. Pero ellos llevan el agua a su molino. Cuando un niño pequeño se pone a jugar con algo se lo cree, se implica, pero los adolescentes no. Nosotros cuando hicimos este programa de innovación docente era para intentar llegar mejor a ellos, no nos imaginábamos que esta iba a ser su respuesta. No como si fuera algo invasivo de su espacio... tu haces un esfuerzo de coger un canal, cambiando las estructuras y llegar mejor a ellos y eso ni lo valoran sino que además les parece un asalto a su terreno.</p>	<p>FACT.EMP. Alumnos Universitarios: compromiso, implicación</p>
<p>Inf41(T.A.). Yo creo que se trabaja muy poco la creatividad en el contexto escolar e universitario. En todo caso se trabaja en infantil. En secundaria nada, llegan a la universidad y han perdido las estrategias para afrontar los problemas para nada. A mi me preocupa porque viene muy condicionados por la nota. Solo les importa lo que entra dentro de la nota.... Lo demás nada.</p>	<p>FACT.EMP. CO Colegios Condicionados</p>
<p>Inf42(A.A.). Si eso es verdad, desde el primer momento lo primero que preguntan es cómo me va a calificar... entra o no entra.</p>	<p>FACT. EMP. Fin del aprendizaje</p>
<p>Inf41(T.A.). Tú estás explicando algo entusiasmado, y de repente alguno levanta la mano y piensas ira uno que ha conectado y va y pregunta: ¿Pero esto entra o no entra en el examen? Es como una obsesión.</p>	<p>FACT.EMP. Fin del aprendizaje</p>
<p>Inf41(A.A.). Y creéis que es consecuencia de esta sociedad positivista, de la cultura de la inmediatez el hecho de que solo se pregunten esto entra para el examen. Siendo mucho más importante el pensar qué voy a aprender...</p>	<p>FACT.EMP. Sociedad, cultura. Fin de la educación</p>
<p>Inf40(L.C.). Sí, sí pero el afán de conseguir resultados, de que todo sea útil, al final sí puede que lo estemos fomentando nosotros. Eso es lo que influye en que ellos tengan ese sentido tan concreto y aprender por aprender no. Nada se hace por el gozo que puede reportarte... todo tiene que ser por una nota, por una cosa mucho más tangible. Y hay muchos contextos en los que se fomenta así. En el colegio se trabajan unas materias y eso lo ven los chicos, pero hay otras que no entran dentro del sistema educativo que no entran porque "aparentemente" no sirven para nada. Pues que no lo hagan. Ahí en el conxto familiar y escolar ellos reciben eso. Lo que no sirve para nota no sirve. Si tú enseñas que todo sirve aunque haya cosas cuyo resultado y beneficio no son inmediatos, revierte favorablemente en otra dirección... eso le amplía miras y probablemente esa persona va a aprender que eso que tú les planteas les sirve como personas y pueden entrar por el aro.</p>	<p>FACT.EMP. Fin educativo</p> <p>Colegio</p> <p>Familia Fin de la educación</p> <p>FACT.ENRQ.</p>



DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL 8	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Inf41(T.A.). A veces también pasa que algunas veces consigues que vibren con estas cosas, pero enseguida piensa “no, pero esto no, esto no es para mí” muchas veces hay que luchar contra esa barrera, esa falta de seguridad en sí mismo, no se atreven a hacer una cosa. Les pides un opinión de una película por ejemplo y se van a internet, se bajan la opinión que ha colgado otro y te la copian tal cual. No creen en sí mismo, no tienen esas seguridad para dar su propia opinión.	FACT.EMP. Actitudes del alumno Falta de seguridad Falta de confianza en sí mismos
Inf42(A.A.). Siempre en creatividad hay dos grupillos: los que quieren ser creativos y los que no lo quieren ser bajo ningún concepto. Les explico a todos que tener una mentalidad creativa es buena y que lo que más difícil de manejar es tratar a los creativos, porque en nuestro entorno de trabajo... manejarlos, dirigirlos y sacar el mejor partido de estas personas es lo más complicado. Les suelo animar a que en un futuro conocer estas cosas les va a ser muy útil se consideren o no se consideren creativos ellos! Al final de curso hay algunos que lo dicen. Por otro lado me encuentro con que algunos que no son creativos de entrada luego son los que más aprenden! A veces les pongo una misma prueba al inicio del curso y al final y se dan cuenta con el resultado de lo que han cambiado y lo que han cambiado, lo que han aprendido. Y les veo contentos...	FYDU Animarles Darles confianza Poner de manifiesto lo que han cambiado, avanzado
Inf41(T.A.). Hay muchos que de entrada piensan: esto no es para mí. Se cierran. Esto está muy bien pero no para mí.	FACT.EMP. cerrarse
Inf42(A.A.). Esa actitud la veo en estas asignaturas de creatividad.	
Inf42(T.A.). Yo creo que tiene mucho que ver con la personalidad y la seguridad en uno mismo. Esos que no quieren ser creativos muchas veces es una coraza.	PERSONA. Personalidad Seguridad
Inf42(A.A.). Quizá completando lo que dices. Es posible que sea algo mucho más vocacional que otras cosas. Es un trabajo muy exigente.	FACT.ENRQ. Vocacional

## Anexo 11. Entrevista de Contraste

Entrevista a Profundidad 2. Entrevista de Contraste.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA DE CONTRASTE	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>B- ¿Qué es para ti o qué entiendes por creatividad?</b>	
<p>E2- Me parece que la creatividad así dicho... teniendo en cuenta que es lo que tu dices, mi pensamiento. No hay tanto científico detrás en lo que voy a decir aunque es un tema que si tengo muy estudiado. Tiene que ver con... hay una parte que tiene que ver con resolver problemas, con pensamiento divergente y con generar recursos.</p> <p>Independientemente de lo que está vinculado a la creatividad artística, porque yo creo que lo que primero se piensa cuando se habla de creatividad todo el mundo lo vincula mucho al mundo artístico, que indudablemente está muy vinculado, pero creo que no está para nada cerrado a él. Pero por ejemplo, el otro día hablando con una profesora de física, que ha montado unas jornadas en torno a las ciencias que se llaman: “esto no es magia, es física”. Y entonces ha cogido un montón de experimentos que prueban distintas teorías y lo que ha hecho es trabajar con los alumnos, pero puede haber puesto en marcha 40 experimentos con toda su explicación física detrás y todos los nombres que le pone son como si estuvieses en el castillo de Harry Potter. Inventa nombres que son súper lúdicos, muy significativos y muy creativos también. Y le digo “es súper creativo, que buena idea” y me dice, lo último que hubiese pensado es que esto es creativo siempre pienso que no soy nada creativa. Le dije que no se conocía, porque para hacer una cosa así tienes que se una mente creativa.</p>	<p>CONCEPTO. Resolver problemas, pensamiento divergente, generar recursos</p>
<p>Por eso digo que la gente naturalmente vincula la creatividad al arte cuando en realidad esta dentro de cualquier pensamiento. Desde luego para proponer nuevas teorías, como para proponer hipótesis</p>	<p>PERSONA. Esta dentro del cualquier pensamiento no solo del artístico</p>
<p>O eres creativo o no hay manera de hacerlo. Hay una ejercicio de imaginación importante o no hay manera de hacerlo. Entonces ahí sale un tema importante y es que la imaginación está en el centro de la creatividad o al menos es uno de los músculos importantes.</p>	<p>Siempre se plantean hipótesis o se plantean teorías. La imaginación está en el centro de la creatividad.</p>

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA DE CONTRASTE	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>Una amiga mía que es pintora es tener estas tres cosas (dos bolígrafos y un teléfono) encima de la mesa y saberlas poner de distintas maneras. No es tener recursos especiales sino saber mirarlos... ponerlos de distinta manera. Me recuerda a una conferencia en la que se habla de Josef Albers, que decía que se había puesto a trabajar con un grupo de alumnos y decía “hemos de ser conscientes de que somos pobres, no ricos, y de que los materiales que tenemos son limitados. (Les enseña a jugar con la limitación). Dicho esto, les entrega a cada uno un periódico y les dijo que crearan algo distinto del periódico mismo (jugar con lo que tengo, no?) y a ser posible sin usar ni tijeras ni pegamento. Finalizado el tiempo de trabajo el profesor se detuvo ante la idea planteada por un arquitecto húngaro que había plegado en sentido longitudinal el periódico, colocándolo sobre una mesa. Fijándose en él el profesor dijo algo muy interesante para la creatividad: había conseguido volver un material blando como es el periódico en algo rígido. Además algo que solo era visualmente activo por una de sus caras lo había hecho visualmente activo por dos, porque al ponerlo encima de la mesa lo podías ver desde dos puntos de vista”. Me parece que ilustra la misma idea y es que la creatividad tiene que ver con unos mismo recursos, unos cuantos recursos y una capacidad de mirarlos de generarlos de otra manera.</p>	<p>FACT. ENRQ.</p> <p>Limitación</p>
<p>Me parece que la creatividad requiere clarísimamente imaginación, sin imaginación no hay arte. Si no fuera por la imaginación el hombre no podría crear. Y de hecho la imaginación es el corazón de la inteligencia. Lo que nos diferencia de los animales es sobre todo un nivel de imaginación o uno de los elementos centrales es un nivel de imaginación a partir del cual el hombre puede abstraer.</p>	<p>FACT.ENRQ. Requiere imaginación: corazón de la inteligencia</p>
<p>Y luego también me parece que la creación requiere dominio de lo técnico. Eso, Kant lo explicaba muy bien con el libre juego de facultades. Lo que venía a decir que las facultades juegan libremente entre sí para crear pero para eso tienen que tener un dominio de sí mismas y un dominio de lo que hacen. Hasta que tú no tienes un dominio de los pinceles, el dibujo o la materia que enseñas no tienes la capacidad o más bien la libertad suficiente para manejar esas cosas de otra manera, jugar desde otro punto de vista y ser capaz de mirarlos de otra manera. Entonces es muy interesante. Y está muy vinculado con lo que decía Picasso de “la imaginación le pilló al genio trabajando”. Al final tiene mucho que ver con un fuerte dominio de lo técnico para luego ver las cosas de otra forma, jugar con ellas y hacer algo diferente. El juego es creativo cuando se dominan las reglas del juego, mientras tanto estás aprendiendo a manejarlas con ellas.</p>	<p>FACT.ENRQ.</p> <p>Dominio técnico</p>
<p>También requiere imaginación más allá... La imaginación tiene muchas posibilidades. La imaginación vinculada a la creación artística no es la imaginación que se llama eidética.. no es una imaginación superficial, meramente espontánea, fácil, brillante. Eso está muy bien como inicio pero esa no es la imaginación a partir de la cual nace el arte. Lo puede facilitar. También pienso que... la creatividad también tiene que alimentarse. No nace solo... hay gente más creativa pero responde a algo. Y por lo tanto se puede trabajar. No es algo que tienen algunos suertudos en la vida y otros no la tendremos. No, si la trabajar también puede tenerla. Es adquirido como casi todo en el hombre. Aunque es interesante también tener en cuenta que el cerebro del artista es un cerebro distinto, aunque pienso que la creatividad no es sólo de los artistas.</p>	<p>FACT.ENRQ.</p> <p>Tiene que alimentarse. Se puede trabajar. No es solo de algunos suertudos</p>

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA DE CONTRASTE	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
Me gustaría también ver el cerebro de un científico que propone teorías nuevas... creo que se parecerían bastante. Porque es que es imposible imaginar o crear una hipótesis si no eres creativo, si no eres capaz de imaginar... Para imaginar que en vez de ser teocentristas somos heliocentristas: en centro del universo en lugar de la tierra está el sol tienes que dar un salto; o para imaginar que el universo no es solamente hasta la nebulosa... es otro salto. Pensar el universo como algo en constante expansión es algo totalmente creativo.	
Lo que pienso es que la imaginación se puede y se tiene que alimentar.	
<b>B. Entonces, (ya entrando en el ámbito educativo) ¿qué ayuda a desarrollarla?</b>	
Tiene mucho que ver con la capacidad de contemplar la realidad. Solo si la contemplas la puedes conocer como es y eres capaz de crear relaciones. La creatividad tiene mucho que ver con ser capaz de ver o crear relaciones entre las cosas. Algunas de esas saltan mas, son más creativas. Tiene mucho que ver con la capacidad de relacionar. Solo eres capaz de relacionar si eres capaz de observar, solo eres capaz de relacionar si ves las cosas como son, si eres capaz de dejarte empapar por el mundo tal cual es, eso es contemplar.	FACT.ENRQ. Contemplar Ver las relaciones
Pienso que en ese sentido, la capacidad de admiración de la que hablaban los griegos es esencial. Creo que muchas veces frenamos la capacidad creativa porque estamos llenos de estímulos externos o de ruido interno que es otro de los factores importantes. Entonces no tenemos capacidad suficiente para quedarnos a solas con nosotros mismos y dejar también que las cosas, las ideas y las personas se posen dentro de nosotros y ver por lo tanto como se relacionan y cómo se puede relacionar. Por eso ... de hecho pienso que la gente artista o creativa necesita espacios de soledad. Es muy significativo, cuando conoces a artistas... esto es muy claro, necesitan espacios de soledad. La creación necesita la soledad.	Observar, dejarte empapar por el mundo Admiración FACT.EMP. Ruido interno. estímulos externos FACT.ENRQ. Soledad
<b>B. ¿Y en otras disciplinas?</b>	
Igual. Estaba pensando ahora en los científicos. Pero cuando digo científicos me refiero al pensamiento en general. Una de las cosas que me llama la atención de la creatividad o que últimamente pienso de la creatividad es que la creatividad se parece también bastante a la investigación, no es tan distinto el trabajo de un artista al de un profesor, de un investigador, es muy distinto pero hay cosas que son muy parecidas. Y los dos trabajos son muy creativos y muy trabajados. La creatividad pienso que es algo muy trabajado. Hay gente que la tiene de manera mucho más espontánea, pero bueno, igual que hay gente que es alegre de manera mucho más espontánea. Al final la creatividad, aunque lo sea de manera más espontánea, o la trabajas, la sabes poner de pie o no hay verdadera creatividad.	MANIFESTACIÓN En cualquier pensamiento Investigación

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA DE CONTRASTE	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>B- Entonces... en la práctica educativa, ¿cómo entiendes que encaja la creatividad?</b>	
E2- A lo mejor suena un poco tópico, porque esto es muy así.. creo que tal y como está planteado el currículum, al menos en España.. cercena mucho la creatividad. Tienes que ser un profesor con ideas muy claras de lo que quieres conseguir para que en el camino no te pierdas en los medios y olvides el fin. Eso es muy importante para la creatividad. Si tú tienes muy claro el fin los medios los encontrarás para llegar al fin o tendrás que ser capaz de generarlos. Si no tienes claro el fin y entonces te agarras a los medios, entonces te agarras a la didáctica, te agarras a la metodología, te agarras al video... lo tienes mucho más difícil. Si yo tengo claro lo que significa el concepto de adición, de sumar ya me apañaré yo la vida para que mis alumnos entiendan como se suma. Pero si yo lo que pienso es que enseñarse a sumar es enseñarles el algoritmo de la suma... me he equivocado de camino. Entonces creo que tiene que ver con la capacidad de distinguir medios y fines, con la... En ese sentido el proceso educativo está excesivamente estructurado, no sé hasta qué punto se puede cambiar... por supuesto hay muchas materias que evitarían todo esto y no están nada cuidadas en el currículum y nada valoradas socialmente	<p>FACT.EMP. En España el currículum cercena</p> <p>Falta de claridad del fin educativo</p> <p>FACT. ENRQ. Claridad en los contenidos de las disciplinas. Distinguir medio de fines</p>
<b>B- ¿Por ejemplo?</b>	
E2- La música que la acaban de quitar del currículum de primaria, me parece escandaloso. Las artísticas... bueno por el mundo en el que vivimos tienen mucho más importancia social y por tanto también en el currículum, todas las enseñanzas técnicas, ¿vale? Lo importante es saber inglés, que indudablemente es muy importante, pero no creo que más importante que saber música, por lo menos saber escucharla. Es muy importante.	<p>FACT.EMP. Se quitan las materias fundamentales: artísticas</p>
A ver la creatividad... no es el fin. El fin de la educación es el crecimiento de la persona. Lo que pasa es que uno de los aspectos en el que la persona crece es en su capacidad creativa. Pero es un aspecto, o incluso es un medio al final también. Ahora... convertirlo en fin no le veo sentido. El fin es el crecimiento de la persona, aunque el crecimiento está vinculado con la capacidad de crear, de resolver problemas, como decía Polo, el hombre es un solucionador de problemas. Y de paso define su inteligencia. Para resolver problemas tienes que estar todo el rato creando la solución. Además esa es la parte que nos diferencia de los animales. Puesto que el hombre es así la creatividad tiene un punto central. Al final el fin de la educación es que el hombre crezca, y para ello es necesario que el hombre sea capaz de crear.	<p>CONCEPTO/FIN EDUCATIVO</p> <p>La creatividad no es el fin de la educación, es un aspecto en el que la persona debe crecer</p> <p>FACT.ENRQ. Fin educativo. Crecimiento de la persona. Hombre solucionados de problemas</p>
<b>B- ¿Piensas que hay algunas actitudes que pueden ayudar a favorecer la creatividad?</b>	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA DE CONTRASTE	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
E2- Es lo que te decía al principio. La actitud contemplativa me parece que favorece un montón. La capacidad de estar a solas con uno mismo, me parece que es importante... El dominio técnico de algo también me parece muy importante. Creo que al final también el esfuerzo por aprender a dibujar bien es lo que a ti te permite después dibujar el pez distinto que tú tienes en tu cabeza, pero si no eres capaz de dibujarlo solo está en tu cabeza, no has creado nada. Lo que se queda en tu imaginación no es nada. No existe.	FACT.ENRQ. Contemplación Estar a solas Esfuerzos por aprender
<b>B. Entonces, tiene que ponerse de manifiesto</b>	
E2- Claro. La imaginación se tiene que poner de pie. Pero... es muy importante también las experiencias estéticas son valiosas para la creatividad porque te ponen en otro orden de cosas. Cuando tienes una experiencia estética estás accediendo a un modo diferente al que pisas en cada momento. Eso te está elevando, te pone en un plano distinto que tiene mucho que ver con la creatividad. No se si me explico... experimentarlas ya es un paso importante. Saber que existen y que forman parte de la existencia y que hay que ser capaz de hacerlo. Indudablemente eso está muy vinculado a la capacidad de estar a solas con uno mismo, a la capacidad de contemplación... sino no vas a experimentarlo jamás. Creo que eso también esta vinculado a este asunto.	MANIFESTACIÓN  Sacarlo hacia fuera  Experiencias estéticas
<b>B- Una persona que es creativa, ¿lo es en cualquier ámbito?</b>	
E2- Si, el que es creativo lo es cualquier ámbito... aunque por otro lado como se requiere el dominio técnico no lo es hasta que no tiene ese dominio. La creatividad está vinculada al desarrollo de una capacidad. No es solo la imaginación sin mas o la capacidad de ver las cosas de otra manera. También está la imaginación... la imaginación y la creatividad requieren disciplina... de llevarla a cabo, de poner esas cosas de pié. Llevarlo a cabo porque no basta que se quede aquí (señalando la cabeza). No basta que se quede en tu mente. Ese ejercicio es fundamental.	FACT.ENRQ.  Necesidad del dominio técnico  Requiere disciplina
A mayor parte de la gente construye castillos en el aire, no logra mucho, es verdad, pero todo hombre que logra grandes cosas elabora castillos en el aire. La creatividad necesita la capacidad de imaginar, elaborar castillos en el aire, soñar, dejar volar la imaginación. Y después los copia penosamente sobre suelo firme. La sola imaginación sería insignificante. Solo que la imaginación... La verdadera imaginación es la que pone de pie los castillos. La creatividad es una combinación entre razón e imaginación.	FACT.ENRQ. Capacidad de imaginar  CONCEPTO. Definición. Combinación entre razón e imaginación.
<b>B- Si tuvieras que hacer una definición...</b>	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA DE CONTRASTE	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>E2- Qué difícil... (silencio largo) No lo sé... la verdad es que no sé si sería como un rasgo de la ... creo que es un rasgo de la inteligencia. Sin dejar de lado la imaginación, que está en el corazón de la razón. Los sentidos internos están vinculados a la capacidad de raciocinio, no puedes desvincularlos, pero creo que es un rasgo de la inteligencia. Caracteriza y define nuestra inteligencia. Tiene que ver con la voluntad de manera secundaria. Lo que eres capaz de imaginar lo has de poner de pie.</p>	<p>CONCEPTO. Definición. Rasgo de la inteligencia. La imaginación está en el corazón de la razón.</p>
<p><b>B-En la docencia universitaria, en la formación del profesor... ¿dónde entra la creatividad?</b></p>	
<p>E2- Yo pienso que la creatividad bebe de otras disciplinas. Es decir, un profesor respecto a su formación o crecimiento tiene mucho que ver con el estudio y creo que tiene mucho que ver con el conocimiento de otras disciplinas vinculadas con la suya. Por supuesto no de manera dispersa. Eso es muy importante para la creatividad: la no dispersión, la concentración como rayo laser en algo tiene mucho que ver con la creatividad. La propia formación creativa tiene que ver con el estudio, la relación con otras disciplinas, algo que es propio de la universidad: la interrelación entre las disciplinas, que nosotros hemos perdido mucho en el mundo en el que vivimos. Me parece que eso es esencial, porque hasta que no tienes un conocimiento mas completo de las cosas no eres capaz de ver las relaciones entre ellas, ni de imaginar otras relaciones nuevas, ¿no? Eh... creo que no sabría decirte mucho mas.</p>	<p>FYDU Interrelación entre disciplinas. Estudio, concentración. Ver en otras disciplinas sin dispersión.</p> <p>FACT.EMP. No interrelación entre disciplinas.</p>
<p>En los alumnos... qué difícil. Lo que más me cuesta con los alumnos es su capacidad de abstracción y pienso que tiene mucho que ver con esto. Está claro que tiene que ver con la inteligencia. Me parece que hasta que no consigamos que los alumnos sean capaces d desarrollar y bastante la capacidad de abstracción estaremos limitando la creatividad a unos niveles mucho más bajos. Entones, en ese sentido creo que tiene poco que ver con jugar en clase. A veces creo que se puede reducir la creatividad a una metodología. Por supuesto que hay metodologías que dan espacio a la creatividad y otras que la cierran. O sea, que el camino cuando es muy cerrado para algo es difícil que ahí permitas la creación personal, pero... una cosa es eso y otra es que la creatividad esté vinculado a unas actividades concretas... para nada...</p>	<p>FYDU Desarrollar en los alumnos: capacidad de abstracción.</p> <p>FYDU Metodologías.</p>
<p>Voy a vincular todo el rato imaginación, creación y creatividad... El fin educativo es el crecimiento humano, y en esa medida la creatividad se inserta en la educación de la persona para crecer. Para crecer el hombre necesita tener desarrollada la imaginación. Si el hombre no es capaz de proyectarse a sí mismo no puede crecer. El hombre crece porque es capaz de verse de una manera o de otra. Me proyecto al futuro y eso tiene que ver con la creatividad humana directamente. Al final es una capacidad. No solamente depende de eso pero empieza allí. Por eso nosotros necesitamos los sueños. El hombre necesita desear... Cuando decía Agustín de Hipona: “Tanto alcanzas tanto esperas” Es así... lo importante es cuanto esperas, cuanto eres capaz de proyectar. Porque en esa medida tu te dirigirás, sino te frenas. Solo quien es capaz de....</p>	<p>FACT.ENRQ. Fin Educativo Para crecer el hombre necesita desarrollar la creatividad: proyectarse</p> <p>“Tanto alcanzas, tanto esperas”</p>



DESARROLLO DE LA ENTREVISTA DE CONTRASTE	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<b>B- En realidad, respecto a esto del freno, si tú estás formando a una persona... como ayudas o en que medida les frenas.</b>	
<p>E2- Los niños ahora no juegan, no tienen tiempo para jugar y creo que eso está muy vinculado con la capacidad de crear. En el juego ensayas la vida real y ves la salida a las cosas y eres capaz de crear soluciones. Los niños de ahora no juegan. Para empezar, dentro de los propios centros educativos, están tan absolutamente cerrados los programas educativos. Yo misma que he sido subdirectora de infantil he pensado: creo que no estamos haciendo las cosas bien en este sentido. No me sentía experta para dar la vuelta al programa de arriba abajo. Pero creo que está todo minutado: a los diez minutos circuito, a los veinte minutos rincones, a los veinte minutos grupo coloquial... y ahora... ¿Cuándo jugamos? Y ahora... ¿Cuándo cada uno interacciona con los demás a partir de este muñeco que te pongo aquí en medio? ¿No? Cuando encima están en una edad en la que naturalmente eso les sale... llegan a casa: actividades extraescolares 1, 2, 3, 4, 5... lleno de hormas... es una realidad. Este es un tema que me preocupa y que no facilita nada que los niños creen o sean creativos. Esa es la única idea que tengo clara al respecto.</p>	<p>FACT.EMP. Infancia no juegan</p> <p>Programas educativos cerrados</p>
<p>Pienso que el currículum es muy cerrado también. En los colegios y en las casas se puede dificultar. La creatividad como todo se educa en la familia. Que tú consigas que un niño haga lo que tú quieres porque consigues distraerle... ponerte a recoger un cuarto es un peñazo pero hacerlo como un juego es muy divertido. Y ese tipo de soluciones las dan los padres en casa. A los niños no les funciona el razonamiento... no tienes hechas las conexiones cerebrales todavía, tiene que ir a nivel de cerebro límbico. Pues muy bien... en cambio sí recogen si jugamos a recoger. Es un tema que se puede trabajar en casa. Eso me imagino que aprenden por los modelos de sus padres, los padres buscan una solución y ellos aprenden. No sé decirte mucho más...</p>	<p>FACT.EMP. En casa igual. No hay tiempo de juego</p> <p>Padres como modelos</p>
<p>La creatividad es en parte también dotar a las cosas de una nueva inelegibilidad. Es crear con una nueva lógica interna dentro de una situación. Aunque no sea la misma lógica que tiene la realidad natural. Cuando hay un cuadro bueno, aunque no reproduzca la realidad literalmente, tú percibes que tiene un sentido... lo entiendes no te repugnan te dice algo aunque ese sentido y esa lógica la entiendes. Has añadido al mundo real algo que no estaba, que solo estaba en el mundo de la imaginación y que se rige por las leyes de la imaginación. Todo lo creativo es así. Entonces... Tolkien: la creatividad consiste en darle a las creaciones imaginarias la íntima consistencia de la realidad como si fueran verdad, pero tienen otra sustancia interna. Lo que pasa es que no siguen las leyes de la naturaleza o de la técnica sino por las leyes de la imaginación, por eso el arte es revelador no solo en el ámbito sensible, sino también en el cognoscitivo. O sea, te está mostrando un orden de cosas distinto, un orden cognoscitivo distinto, por eso la experiencia estética tiene tanta importancia. Aunque la experiencia estética la percibas de forma sensible... cuando eres capaz de crear... además lo has creado tu ese nuevo orden de cosas. Solo entrando en las leyes de la imaginación se capta el trasfondo de la obra de arte, solo metiéndote en la obra de arte, puedes descubrir su verdad. Hay que entrar en su juego.</p>	<p>CONCEPTO. Añades algo que no estaba</p> <p>Creatividad: Ligada a la realidad pero con otras leyes propias.</p>



DESARROLLO DE LA ENTREVISTA DE CONTRASTE	CATEGORÍAS Y DIMENSIONES
<p>La creatividad para algunos artistas es un modo de conocer la realidad. Crear es un modo de acercarse a la realidad. No sé mucho de eso... es interesante pensarlo. La imaginación está en admitir las cosas tal como son pero no se queda en la esclavitud de los hechos. Eso es así... si un artista no fuera capaz de distinguir la realidad tal como es no será capaz de darle la vuelta.</p>	<p>CONCEPTO. Creatividad: modo de conocer la realidad. Imaginación.</p>

## Anexo 12. Evaluación del proceso analítico y fundamentación empírica

Como señala Pérez-Sánchez (2009, p. 74, basándose en Straus y Corbin, 1998), para la evaluación del proceso analítico y de la fundamentación empírica, enumera una serie de preguntas que sirven de criterios de evaluación:

1. En cuanto a la evaluación del proceso analítico:

a. *¿Cómo fue seleccionada y fundamentada la muestra original?*

Se realizó como se detalla en el apartado de participantes siguiendo los criterios propios de la investigación cualitativa.

b. *¿Cuáles son las principales categorías que emergieron?*

Son las que se señalan a lo largo del proceso de análisis cualitativo.

c. *¿Cuáles son los eventos, incidentes o acciones ligados a esas categorías principales?*

En este caso las categorías principales surgen tras el análisis de los grupos focales, tanto en la descripción teórica de la creatividad como desde las acciones derivadas de la práctica educativa de los docentes.

d. *¿Sobre la base de que categorías se desarrolló el muestreo teórico?*

Sobre la base de las cinco categorías principales.

e. *¿Cuáles fueron las hipótesis que emergieron y sobre la base de qué estaban fundamentadas?*

No se ha trabajado con hipótesis en esta investigación, sino con objetivos.

f. *¿Se presentaron situaciones en las que las hipótesis no explicaban los datos?*

Si lo aplicamos a los objetivos, la respuesta sería negativa, pues los datos tienen una explicación, como se aprecia tanto en el análisis descriptivo como en la triangulación.

g. *¿Se modificaron las hipótesis?*

Si nos refiriéramos a los objetivos: no se han modificado, sin embargo lo que sí se ha modificado tras el análisis del caso ha sido la fundamentación teórica.

h. *¿Cómo y por qué fue seleccionada la categoría central? ¿Sobre la base de que fundamentos se llevó a cabo los análisis finales?*

Se han seguido los criterios que se recogen en los apartados correspondientes al análisis de datos cualitativos, siguiendo las recomendaciones de los principales autores reseñados.

2. Evaluación de la fundamentación empírica de la teoría generada:

- a. *¿Fueron los resultados generados a partir de los datos? Sí.*
- b. *¿Están los resultados relacionados y fundamentados de manera sistemática? Sí.*
- c. *¿Están las categorías bien desarrolladas? ¿Tienen las categorías densidad conceptual? Sí.*
- d. *¿Está la variación integrada en la teoría? Sí*
- e. *¿Se incorporan las condiciones contextuales bajo las cuales son fundamentadas las variaciones encontradas en el estudio? Sí*
- f. *¿Se incorpora la descripción del proceso? Sí*
- g. *¿Resultan ser los resultados encontrados significativos y en qué tanto?*

Son significativos y reflejan la realidad de estudio, pues se logró la saturación de categorías y se han realizado los pertinentes análisis correspondientes a lo que sería la validez y fiabilidad en investigación cualitativa

Los aspectos aquí concretados, han sido contrastados con la persona que ha realizado la auditoría y la experta en metodología cualitativa que en numerosas ocasiones colabora en la realización de esta tesis doctoral. También se puede contrastar estos aspectos a lo largo del trabajo, algunos de ellos en el marco teórico y otros en el marco metodológico.

### **Anexo 13. Validación comunicativa: Validación del esquema de categorías de todos los participantes**



**Belén Poveda García-Noblejas**

Estudiante de doctorado

Facultad de formación del profesorado y  
educación:

Departamento de Didáctica

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

E-mail: bpoveda@villanueva.edu

Estimado Profesor:

Agradezco enormemente la participación y todas las aportaciones que ha realizado en la tesis doctoral que estoy llevando a cabo.

Una vez que se ha llevado a cabo el análisis de los Grupos Focales y Entrevistas, en uno de los cuales ha participado, quisiera pedirle una última colaboración. Es muy breve, pero de gran importancia para cerrar el proceso de investigación. Esta colaboración consiste en:

1. Revisar el esquema de categorías y dimensiones que se ha extraído tras el análisis de todos los participantes, para valorar si en cierta medida ve reflejado su pensamiento en el esquema general.
2. Realizar una valoración de la técnica contestando a unas preguntas breves.

Ambos documentos se adjuntan a continuación de esta carta. Su participación en esta última parte será reflejada de forma anónima en la tesis.

Muchas Gracias por su valioso aporte al estudio y por su tiempo.

Un cordial saludo,

Belén Poveda G<sup>a</sup>- Noblejas.

En el cuadro que se facilita a continuación puede observar una panorámica general de las categorías y dimensiones extraídas tras el análisis de los grupos focales. Las categorías hacen referencia a los temas centrales que reiteradamente aparecen en los grupos focales y las dimensiones son aspectos concretos que ayudan a reflejar el pensamiento de los profesores en cada una de las dimensiones:

CATEGORÍA	DIMENSIONES
CONCEPTO: En esta categoría se recogen las referencias de los participantes en torno a la creatividad.	<p><b>Definiciones:</b> Se recogen los intentos de definir la creatividad</p> <p><b>Sinónimos:</b> se recogen los sinónimos o palabras más vinculadas a la creatividad.</p> <p><b>Lo que no es creatividad:</b> Se recogen las apreciaciones de lo que no es creatividad y sin embargo sí se considera como tal.</p> <p><b>Concepto difuso, ambiguo o amplio:</b> se recogen las reflexiones acerca de la dificultad en cuanto a poder establecer con claridad una definición completa.</p> <p><b>Actitud. Capacidad:</b> Se recogen las definiciones elaboradas desde la actitud o desde la capacidad</p> <p><b>Pensamiento. Inteligencia:</b> Se recogen las definiciones de los docentes que entienden la creatividad desde el pensamiento o desde la inteligencia.</p>
PERSONA: En esta categoría se recoge las referencias a la creatividad desde la persona.	<p><b>Genio y talento:</b> Se recogen las referencias y relaciones de la creatividad en cuanto a los genios o personas con talento.</p> <p><b>Creatividad como algo innato vs educable:</b> Se recogen las discusiones en cuanto a si es innato o educable; o si se requieren ambos aspectos.</p> <p><b>Novedad personal:</b> Se recogen las reflexiones de los docentes referentes a la creatividad entendida desde la Novedad Personal, la persona única y la impronta personal.</p> <p><b>Personalidad:</b> Se recogen las referencias de los profesores respecto a la relación entre la creatividad y algunos rasgos de personalidad.</p>
MANIFESTACIÓN: Se recogen las referencias a la creatividad en cuando a sus manifestaciones, lo que de ella se ve, lo que se veierte al exterior	<p><b>Disciplinas afines:</b> Se recogen las referencias de los profesores respecto a la creatividad en cuanto a si es propia sólo de unas disciplinas (especialmente las artísticas) o si es propia de todas e incluso necesaria). Se recoge en este sentido la importancia de la dedicación, el estudio y la formación en la disciplina.</p> <p><b>Creatividad en la propia vida:</b> Se recogen las reflexiones de los docentes respecto a que se puede poner de manifiesto la creatividad en la propia vida.</p> <p><b>Vinculación con el proceso de investigación:</b> Se recogen las reflexiones de los docentes respecto a proceso creativo y su paralelismo con el proceso de investigación.</p>

CATEGORÍA	DIMENSIONES
FACTORES QUE ENRIQUECEN O PROMUEVEN LA CREATIVIDAD	<p><b>Enriquecimiento interior: formación:</b> Se recogen las reflexiones respecto a todos los aspectos que facilitan el enriquecimiento personal y consecuentemente un mayor despliegue de la creatividad, como pueden ser: El silencio, el asombro, la contemplación, la lectura, el cultivo de las artes, entre otros.</p> <p><b>Factores sociales o culturales:</b> Que facilitan o promueven el enriquecimiento y despliegue de la creatividad.</p> <p><b>Ámbito Educativo:</b> Se recogen aspectos vinculados al Sistema Educativo; la figura del profesor; la metodologías de enseñanza; el contexto del proceso Enseñanza-aprendizaje; el fin educativo; y el papel de la familia, que facilitan el enriquecimiento en cuanto a la creatividad</p>
FACTORES QUE EMPOBRECEN O DAÑAN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD	<p><b>Factores culturales, sociales y ambientales:</b> que repercuten negativamente dañando el crecimiento de la persona y repercutiendo en un detrimento de la creatividad.</p> <p><b>Ámbito Educativo:</b> Se recogen aspectos vinculados al Sistema Educativo; los Centros Educativos; la figura y papel del profesor; las metodologías de enseñanza; el fin educativo; el papel de la familia; las actitudes del alumno o persona creativa que inciden en un empobrecimiento de la creatividad</p>
FORMACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA	<p><b>Formación del profesor:</b> Referencias generales a la formación, propuestas de formación (seminarios formativos y trabajo entre departamentos y docentes).</p> <p><b>El profesor universitario:</b> Modelo y referente, dominio de la materia, pasión por lo que hace, autoevaluación de la docencia.</p> <p><b>Aspectos relacionados con la docencia universitaria:</b> En el entorno de Bolonia, planteamientos relacionados con el qué hacer y planteamientos relacionados con el cómo hacer.</p>

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema?
2. ¿Considera que el esquema recoge, en cierto modo, lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó?
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue?
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad?

Puede utilizar el espacio que necesite para contestar a las preguntas. Muchas gracias de nuevo por su colaboración.

Se recogen a continuación las respuestas de los docentes seleccionados, que han participado en la investigación, a estas cuatro preguntas:

### 1. Participante en la investigación: Informante 10

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? **Sí**
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? **Sí**
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? **Sí. Momento de reflexión, ayuda a sistematizar el pensamiento y a conocer y analizar la opinión de otros, incluso a pensar en qué medida fomento la creatividad en mi práctica docente y en mi práctica de enseñanza-aprendizaje.**
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? **Posiblemente, pero hace demasiado tiempo desde aquél encuentro y no puedo precisar.**

### 2. Participante en la investigación: Informante 40

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? **Creo que en el esquema de categorías y dimensiones sí veo reflejado mi pensamiento. Mi pensamiento está bastante indefinido en mi cabeza, y en constante ebullición, pero en lo que a tí te atañe e interesa creo que está recogido.**
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? **Honestamente no lo recuerdo con exactitud ni precisión, para responder rigurosamente esta pregunta tendría que revisar el documento audiovisual, pero de forma genérica puedo pensar que sí.**
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? **Sí, escuchar las reflexiones sobre un mismo tema, de personas de diferentes áreas de conocimiento y con diferentes trayectorias me resulta siempre interesante y enriquecedor. Participar fue una oportunidad de conocer otras perspectivas.**
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? **Ha abierto la posibilidad de ampliar mis reflexiones, hacerlas más permeables a otras**

propuestas. Pero para que se dé un cambio real y concreto este *Grupo Focal* o *Entrevista* no puede materializarse en una actividad aislada –como lo fue–, tendría que tener algún tipo de continuidad o eco regular, para que estas conversaciones vayan induciendo al cambio o al crecimiento de una forma natural y progresiva.

### 3. Participante en la investigación: Informante 42

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? *Sí, aunque quizá en la categoría concepto incluiría una dimensión sobre teorías o modelos de la creatividad y en la categoría persona una dimensión de características de la persona creativa dentro de la cual incluiría características cognitivas y de la personalidad. Quizá falta una categoría de “Producto” creativo donde incluiría dimensiones como novedad, originalidad, relevancia....*
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? *Creo que sí, aunque no recuerdo bien exactamente los temas que salieron ya que ha pasado bastante tiempo.*
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? *Sí, ya que permite profundizar sobre un tema y verlo desde distintas perspectivas, al tratarse de personas que trabajan en campos diferentes y desde distintas perspectivas.*
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? *Me ha permitido ver la creatividad desde otras perspectivas diferentes a la de la psicología y ampliar mi concepto sobre la misma. Me ha servido para ratificarme en la importancia que tiene el desarrollo de la creatividad en todos los niveles de enseñanza.*

### 4. Participante en la investigación: Informante 30

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? *Sí.*
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? *Sí.*
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? *Fue enriquecedor conocer otras opiniones de docentes de otras áreas y de profesionales. También lo fue hacer una introspección sobre mi propio desarrollo de*



la creatividad como docente y reflexionar sobre la evolución como alumna del colegio y de la Universidad.

4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? Me sorprendió la importancia que se dio a combinar el aspecto innato de la creatividad con la educación de la misma para no caer en el tópico de que ser creativo no requiere poner esfuerzo o es solo de unos pocos.

## 5. Participante en la investigación: Informante 36

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? No estoy seguro de poder ver reflejado mi pensamiento en este esquema, ya que recoge solamente las referencias genéricas a los temas que trata, sin desarrollarlos, pero desde luego pienso que es exhaustivo y que metodológicamente cubre todos los aspectos a tener en cuenta de un tema que, como bien se señala reiteradamente a lo largo del propio esquema, es difuso y difícil de aprehender.
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? Esto sin dudar, se abordaron todos los temas que se señalan en el esquema, y están acertadamente recogidos en el mismo.
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? Sí, me pareció enriquecedora la técnica de reunir a un grupo de profesores de diferentes disciplinas, y en cierto modo con diferentes “historiales” académicos y personales, y hablar de modo informal y desestructurado –aunque siguiendo un cierto esquema que se nos había facilitado previamente-; tratándose de un tema como el que estábamos debatiendo, dudo sinceramente que cualquier otra técnica hubiera arrojado resultados concluyentes. Personalmente me sentí enriquecido con algunas aportaciones de los compañeros del Grupo Focal.
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? Sí que aprendí algunas cosas nuevas, y también escuché –porque se verbalizaron- algunas otras que quizá ya había pensado, pero de manera más difusa. Que la creatividad tiene un componente innato, pero otro educable; que en la docencia de cualquier disciplina –también las aparentemente más numéricas, como la contabilidad o las matemáticas- influye la formación humanística y cultural del docente, etc. En cualquier caso, me reafirmé en la opinión que es tema en el que todavía tenemos que avanzar mucho, y en el que se puede facilitar la labor del profesor universitario, no

sólo mediante elaboración de estudios sino también a través de ejemplos y prácticas concretas.

## 6. Participante en la investigación: Informante 24

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? **Sí, en gran medida.**
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? **Sí, lo sistematiza y ordena, pero en esencia es lo que hablamos.**
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? **Mucho. Recobré la esperanza en las posibilidades creativas de la docencia universitaria al ver la ilusión de mis colegas.**
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? **Sí, a partir de entonces cada curso intento formas nuevas sobre todo en las tareas que encomiendo a los alumnos y trabajo más las preguntas (las incentivo más en el aula y también en los trabajos que realizan los estudiantes). He dado un impulso a la investigación planteando un “art project” final, que cada alumno realiza para desarrollar sus búsquedas, con lo que su capacidad de creación adquiere un protagonismo de primer orden.**

## 7. Participante en la investigación: Informante 4

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? **Mi pensamiento queda reflejado en el esquema. Añadiría alguna apreciación más, pero entiendo que es propia y no debe reflejarse aquí.**
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? **Sí, estoy de acuerdo.**
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? **La técnica ha servido para guiar nuestros pensamientos y no dejarnos ir por las ramas, por así decirlo.**
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? **No, realmente.**

## 8. Participante en la investigación: Informante 38

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? *En las tres ultimas categorías sí.*
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? *No me acuerdo bien.*
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? *Si, he intentado dejar de aplicar viejos roles.*
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? *Si sobre todo a cambiar la forma de enfocar lo ejemplos.*

## 9. Participante en la investigación: Informante 15

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? *Si queda muy bien reflejado.*
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? *Sí.*
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? *Me resulto muy enriquecedor escuchar a profesores universitarios distintos modos de entender un tema tan interesante como es la creatividad.*
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? *Sí, me ha ayudado a reflexionar sobre cómo podría contribuir a través de mi docencia a favorecer la creatividad en los alumnos.*

## 10. Participante en la investigación: Informante 3

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? *Sí, veo que el esquema recoge de forma completa lo que se habló en el grupo y por mí.*
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? *Ver pregunta anterior*

3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? **Mucho: tanto por la novedad, el número de personas del grupo, la interdisciplinariedad y la concreción de los aspectos a tratar.**
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? **Tengo que reconocer que no mucho por falta de reflexión personal a posteriori.**

## 11. Participante en la investigación: Informante 13

Una vez presentado el esquema general le pido que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que su pensamiento queda reflejado en el esquema? **Sí**
2. ¿Considera que el esquema recoge en cierto modo lo discutido en el grupo focal o entrevista en la que participó? **La mayoría de los temas si se trataron durante el grupo focal**
3. ¿Le resultó enriquecedora la técnica? En caso afirmativo, ¿Podría concretar en qué sentido lo fue? **No conocía esta técnica y me pareció, además de enriquecedora, adecuada e interesante. Independientemente de que sea una estrategia para recoger datos en una investigación, personalmente disfruté mucho escuchando a los otros participantes, algunos de ellos expertos en distintas áreas de conocimiento, y tengo que decir que aprendí enormemente analizando sus comentarios y visión del asunto. Fue novedoso y agradable.**
4. Tras la participación en el Grupo Focal o Entrevista, ¿Ha cambiado algún aspecto respecto al concepto que tenía anteriormente de creatividad o respecto a los aspectos que se hablaron de la docencia universitaria y la formación en cuanto a la creatividad? **No, ha definido y corroborado lo que yo ya vengo pensando y haciendo desde hace tiempo.**

## **Anexo 14. Auditoría del análisis cualitativo**

La auditoría esta realizada por una persona experta en métodos de investigación, que ha dado el visto bueno a todas las concreciones de idoneidad. Para realizar la auditoría deben considerarse aspectos como los siguientes (Steinke, 2004, en Pérez-Sánchez, 2009), que son los aprobados por la experta (C.C.):

1. Idoneidad de los procedimientos respecto al problema de investigación.
2. Idoneidad a para escoger los métodos de recolección y análisis.
3. Idoneidad de las reglas de protocolización y de transcripción.
4. Idoneidad de la estrategia de muestreo.
5. Idoneidad de las decisiones metodológicas en el contexto de la totalidad del proceso de investigación.
6. Idoneidad de los criterios de evaluación.

## Anexo 15. Carta a los directivos de cada área



**Belén Poveda García-Noblejas**  
Estudiante de doctorado  
Facultad de formación del profesorado y  
educación:  
Departamento de Didáctica  
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)  
E-mail: bpoveda@villanueva.edu

Estimado director/a:

Mi nombre es Belén Poveda, soy profesora del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid) y me dirijo a usted para solicitar su colaboración en el desarrollo de mi Tesis Doctoral, a través de los profesores que integran el área del Centro Universitario que dirige.

La Tesis Doctoral se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid, en la facultad de formación del profesorado y educación, y está siendo dirigida por el Doctor Agustín de la Herrán. Tiene como principal objetivo *Conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa*. Por ello le hago la petición de facilitarme el acceso a los profesores universitarios que integran el área de Derecho/Comunicación/Educación, con el objetivo de que puedan participar en dicha investigación cumplimentando un cuestionario acerca del tema que estamos trabajando. De esta manera, una vez concluida la investigación, pretendo incidir en la formación del profesor universitario y mejorarla. Una vez finalizada la investigación, cualquiera de las personas que participen en ella podrán tener acceso a los resultados de la misma.

El cuestionario se ha realizado a través del programa de realización de encuestas *surveymonkey* (si desea ver el cuestionario pinche en el siguiente enlace: <https://www.surveymonkey.com/s/NFZL2S9>), el cual solicitamos rellenen aquellos profesores que de manera totalmente desinteresada y anónima, deseen colaborar.

En consecuencia, si desea colaborar con nosotros, le ruego envíe la carta que adjuntamos dirigida a los profesores que integran el área de Derecho.

Muchas gracias de antemano por su tiempo y colaboración.

Un cordial saludo.

Belén Poveda G<sup>a</sup>- Noblejas

## Anexo 16. Carta a los profesores universitarios



**Belén Poveda García-Noblejas**  
Estudiante de doctorado  
Facultad de formación del profesorado y  
educación:  
Departamento de Didáctica  
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)  
E-mail: bpoveda@villanueva.edu

Estimado Profesor:

Mi nombre es Belén Poveda, soy profesora del Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid) y me dirijo a usted, en virtud de su conocimiento y experiencia como profesor universitario, para solicitar su colaboración en el desarrollo de la Tesis Doctoral.

Ésta se está llevando a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid, dirigida por el Doctor Agustín de la Herrán Gascón. Con ella pretendemos *Conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa*. con la intención de enriquecer la formación del profesor universitario en cuanto al tema en cuestión.

Si desea colaborar con nosotros le ruego que rellene el cuestionario al que podrá acceder a través del enlace que le proporcionamos al final de esta carta. Su participación será totalmente anónima y desinteresada, pero de gran ayuda para nuestro estudio.

La cumplimentación del cuestionario le llevará aproximadamente entre diez y quince minutos y es muy sencilla. Debe ir contestando a cada una de las cuestiones de la página (es imprescindible que conteste a todas) y cuando haya finalizado “pinche” en listo. Automáticamente su respuesta quedará registrada en la base de datos del programa a través del cual hemos elaborado el cuestionario (*surveymonkey*).

Muchas gracias por su valioso aporte al estudio y por su tiempo.

Un cordial saludo,

Belén Poveda G<sup>a</sup>- Noblejas.  
Para acceder al cuestionario pinche aquí:  
<https://www.surveymonkey.com/s/NFZL2S9>

## Anexo 17. Carta de petición de participación



**Belén Poveda García-Noblejas**  
Estudiante de doctorado  
Facultad de formación del profesorado y  
educación:  
Departamento de Didáctica  
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)  
E-mail: bpoveda@villanueva.edu

Estimado Profesor:

Mi nombre es Belén Poveda, soy profesora del Centro Universitario Villanueva, y actualmente realizo mi tesis doctoral sobre “La creatividad en la docencia universitaria. Estudio de caso”. Esta investigación la estoy llevando a cabo en las tres Áreas del CUV (Derecho, Comunicación y Educación), con el permiso de los directivos de cada una de estas Áreas.

El objetivo general de la tesis es *conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa*. con la intención de enriquecer la formación del profesor universitario en cuanto al tema en cuestión.

Me pongo en contacto con usted para pedirle su participación en una Entrevista/los Grupos Focales (son reuniones de discusión donde se habla sobre un tema, que en este caso es la creatividad). Los datos de sus declaraciones serán utilizados solo con fines de la investigación, se tratarán preservando la confidencialidad y se publicarán respetando el anonimato.

No es necesario para participar ser experto en el tema, es muy valiosa su contribución en el tema como profesor universitario.

Muchas gracias por su colaboración.

Un cordial saludo

Belén Poveda G<sup>a</sup>-Noblejas



## Anexo 18. Análisis descriptivo: Diferencias no significativas

### 1. DIFERENCIAS NO SIGNIFICATIVAS SEGÚN LA EDAD.

Tabla 20.1. Tabla de puntuaciones medias para los distintos grupos de edad por dimensiones.

		Intervalo de confianza para la media al 95%					
		N	M	SD	ET	Límite inferior	Límite superior
CCP	20-30 años	9	3,95 24	,54865	,18288	3,5306	4,3741
	31-40 años	28	3,89 29	,56293	,10638	3,6746	4,1111
	41-50 años	37	3,82 24	,63389	,10421	3,6110	4,0337
	51-60 años	12	3,91 67	,43697	,12614	3,6390	4,1943
	61 o más años	3	4,47 62	,57735	,33333	3,0420	5,9104
	Total	89	3,89 25	,57840	,06131	3,7706	4,0143
CTX	20-30 años	9	3,70 37	,69611	,23204	3,1686	4,2388
	31-40 años	28	3,26 19	,71063	,13430	2,9864	3,5375
	41-50 años	37	3,04 50	,78238	,12862	2,7842	3,3059
	51-60 años	12	2,86 11	,97916	,28266	2,2390	3,4832
	61 o más años	3	3,55 56	1,26198	,72860	,4206	6,6905
	Total	89	3,17 23	,81357	,08624	3,0009	3,3437
OYC	20-30 años	9	4,23 81	,46839	,15613	3,8781	4,5981
	31-40 años	28	4,00 00	,68787	,13000	3,7333	4,2667
	41-50 años	37	3,91 89	,81479	,13395	3,6473	4,1906
	51-60 años	12	4,05 95	,69576	,20085	3,6175	4,5016
	61 o más años	3	4,42 86	,37796	,21822	3,4897	5,3675

# Anexos

		<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>					
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>ET</i>	<i>Límite inferior</i>	<i>Límite superior</i>
FIME	Total	89	4,01 28	,71806	,07611	3,8616	4,1641
	20-30 años	9	4,34 72	,34674	,11558	4,0807	4,6137
	31-40 años	28	4,14 29	,77259	,14601	3,8433	4,4424
	41-50 años	37	4,24 32	,62078	,10206	4,0363	4,4502
	51-60 años	12	4,43 75	,56282	,16247	4,0799	4,7951
	61 o más años	3	4,83 33	,19094	,11024	4,3590	5,3077
	Total	89	4,26 83	,64252	,06811	4,1329	4,4036
ID	20-30 años	9	4,72 22	,31732	,10577	4,4783	4,9661
	31-40 años	28	4,23 21	,98349	,18586	3,8508	4,6135
	41-50 años	37	4,52 03	,58148	,09559	4,3264	4,7141
	51-60 años	12	4,75 00	,31980	,09232	4,5468	4,9532
	61 o más años	3	4,91 67	,14434	,08333	4,5581	5,2752
	Total	89	4,49 44	,70708	,07495	4,3454	4,6433
	Total	89	4,49 44	,70708	,07495	4,3454	4,6433
M	20-30 años	9	4,23 81	,48445	,16148	3,8657	4,6105
	31-40 años	28	3,93 88	,62865	,11880	3,6950	4,1825
	41-50 años	37	4,04 63	,65557	,10777	3,8278	4,2649
	51-60 años	12	4,39 29	,52445	,15140	4,0596	4,7261
	61 o más años	3	4,66 67	,08248	,04762	4,4618	4,8716
	Total	89	4,09 95	,62211	,06594	3,9685	4,2306
	Total	89	4,09 95	,62211	,06594	3,9685	4,2306
PT	20-30 años	9	4,20 63	,30732	,10244	3,9701	4,4426

## Anexos

					<i>Intervalo de confianza para la media al 95%</i>	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>ET</i>	<i>Límite inferior</i>	<i>Límite superior</i>
31-40 años	28	3,95 92	,57750	,10914	3,7353	4,1831
41-50 años	37	3,97 61	,56027	,09211	3,7893	4,1629
51-60 años	12	4,13 33	,46731	,13490	3,8364	4,4302
61 o más años	3	4,54 29	,27553	,15908	3,8584	5,2273
Total	89	4,03 43	,53362	,05656	3,9219	4,1468

Nota: CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; M= Metodología; PT= Puntuación total

Tabla 20.2. Tabla de ANOVA. Resultados del contraste de grupos de edad \* dimensiones

		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
CCP	Inter-grupos	1,243	4	,311	,926	,453
	Intra-grupos	28,197	84	,336		
	Total	29,440	88			
CTX	Inter-grupos	4,968	4	1,242	1,95 8	,108
	Intra-grupos	53,279	84	,634		
	Total	58,247	88			
OYC	Inter-grupos	1,332	4	,333	,635	,639
	Intra-grupos	44,041	84	,524		
	Total	45,373	88			
FIME	Inter-grupos	1,821	4	,455	1,10 8	,358
	Intra-grupos	34,508	84	,411		
	Total	36,330	88			
ID	Inter-grupos	3,737	4	,934	1,94 9	,110
	Intra-grupos	40,261	84	,479		
	Total	43,997	88			

## Anexos

		<i>Suma de cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
CCP	Inter-grupos	1,243	4	,311	,926	,453
	Intra-grupos	28,197	84	,336		
	Total	29,440	88			
M	Inter-grupos	2,999	4	,750	2,02 7	,098
	Intra-grupos	31,059	84	,370		
	Total	34,057	88			
PT	Inter-grupos	1,443	4	,361	1,28 4	,283
	Intra-grupos	23,615	84	,281		
	Total	25,058	88			

Nota: CCP= Conceptualización; CTX= Contexto; OYC= Objetivos y contenidos; FIME= Formación integral de mis estudiantes; ID= Interacción didáctica; M= Metodología; PT= Puntuación total

*Tabla 20.3. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Conceptualización.*

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Ítem 9.	20-30 años	9	37			
	31-40 años	28	44,68			
	41-50 años	37	47,59			
	51-60 años	12	43,5	1,358	4	0,851
	61 o más años	3	46			
	Total	89				
Ítem 10.	20-30 años	9	36,33			
	31-40 años	28	39,43			
	41-50 años	37	45,51			
	51-60 años	12	58,67	9,42	4	0,051
	61 o más años	3	62			
	Total	89				
Ítem 11.	20-30 años	9	42,67			
	31-40 años	28	50,86			
	41-50 años	37	42,95			
	51-60 años	12	39,83	2,347	4	0,672
	61 o más años	3	43,33			
	Total	89				

## Anexos

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Ítem 12.	20-30 años	9	51,06	4,395	4	0,355
	31-40 años	28	43,2			
	41-50 años	37	43,72			
	51-60 años	12	42,25			
	61 o más años	3	70,5			
	Total	89				
Ítem 13.	20-30 años	9	52,22	8,48	4	0,075
	31-40 años	28	45,27			
	41-50 años	37	43,77			
	51-60 años	12	34,5			
	61 o más años	3	78			
	Total	89				
Ítem 14..	20-30 años	9	51,33	8,834	4	0,065
	31-40 años	28	41,43			
	41-50 años	37	40,39			
	51-60 años	12	57,92			
	61 o más años	3	64,5			
	Total	89				
Ítem 15.	20-30 años	9	52,67	10,024	4	<b>0,04*</b>
	31-40 años	28	43,84			
	41-50 años	37	38,85			
	51-60 años	12	52,79			
	61 o más años	3	77,5			
	Total	89				

\*p<0,05; \*\*p<0,01

*Tabla 20.4. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste de la escala Contexto.*

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Ítem 16.	20-30 años	9	58,78	6,335	4	0,175
	31-40 años	28	48,43			
	41-50 años	37	41,12			
	51-60 años	12	35,88			

# Anexos

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Ítem 17.	61 o más años	3	56	3,028	4	0,553
	Total	89				
	20-30 años	9	53,22			
	31-40 años	28	46,7			
	41-50 años	37	41,39			
	51-60 años	12	42,71			
	61 o más años	3	58,17			
	Total	89				
Ítem 18.	20-30 años	9	57,61	3,316	4	0,506
	31-40 años	28	44,66			
	41-50 años	37	44,68			
	51-60 años	12	37,88			
	61 o más años	3	42,83			
	Total	89				

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tabla 20.5. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Escala Objetivos y contenidos.

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Ítem19.	20-30 años	9	47,22	5,466	4	0,243
	31-40 años	28	48,14			
	41-50 años	37	39,77			
	51-60 años	12	46			
	61 o más años	3	69,5			
	Total	89				
Ítem 20.	20-30 años	9	42,67	3,988	4	0,408
	31-40 años	28	47,79			
	41-50 años	37	40,35			
	51-60 años	12	49,83			
	61 o más años	3	64			
	Total	89				
	20-30 años	9	55,94			
	31-40 años	28	41,16			

## Anexos

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Ítem 21.	41-50 años	37	42,61	5,6	4	0,231
	51-60 años	12	48,25			
	61 o más años	3	64,5			
	Total	89				
Ítem 22.	20-30 años	9	60,33	4,617	4	0,329
	31-40 años	28	44,27			
	41-50 años	37	41,28			
	51-60 años	12	45,75			
	61 o más años	3	48,67			
	Total	89				
ítem 23	20-30 años	9	50,56	1,668	4	0,797
	31-40 años	28	44,11			
	41-50 años	37	42,32			
	51-60 años	12	50,75			
	61 o más años	3	46,67			
	Total	89				
Ítem 24	20-30 años	9	43,94	4,205	4	0,379
	31-40 años	28	41,23			
	41-50 años	37	46,82			
	51-60 años	12	42,42			
	61 o más años	3	71,17			
	Total	89				
Ítem 25.	20-30 años	9	46,44	1,396	4	0,845
	31-40 años	28	44,63			
	41-50 años	37	46,35			
	51-60 años	12	44,5			
	61 o más años	3	29,5			
	Total	89				

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tabla 20.6. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Formación integral de mis estudiantes.

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Ítem 26.	20-30 años	9	55,72	3,106	4	0,54
	31-40 años	28	41,07			
	41-50 años	37	44,34			
	51-60 años	12	46,58			
	61 o más años	3	51,33			
	Total	89				
Ítem 27.	20-30 años	9	51,72	6,833	4	0,145
	31-40 años	28	38,77			
	41-50 años	37	44,58			
	51-60 años	12	52,92			
	61 o más años	3	56,5			
	Total	89				
ítem 28.	20-30 años	9	53	4,588	4	0,332
	31-40 años	28	39,79			
	41-50 años	37	44,91			
	51-60 años	12	47,21			
	61 o más años	3	62			
	Total	89				
Ítem 29.	20-30 años	9	42,5	7,734	4	0,102
	31-40 años	28	38			
	41-50 años	37	46,08			
	51-60 años	12	56			
	61 o más años	3	60,5			
	Total	89				
Ítem 30.	20-30 años	9	43	4,01	4	0,405
	31-40 años	28	44			
	41-50 años	37	42,32			
	51-60 años	12	51,25			
	61 o más años	3	68,33			
	Total	89				
	20-30 años	9	39,22			



# Anexos

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Ítem 31.	31-40 años	28	43,25	2,124	4	0,713
	41-50 años	37	44,82			
	51-60 años	12	50,67			
	61 o más años	3	58,17			
	Total	89				
Ítem 32.	20-30 años	9	40,17	3,828	4	0,43
	31-40 años	28	42,5			
	41-50 años	37	44,31			
	51-60 años	12	52,58			
	61 o más años	3	61			
	Total	89				
Ítem 33.	20-30 años	9	36,89	5,463	4	0,243
	31-40 años	28	47,66			
	41-50 años	37	42,26			
	51-60 años	12	46,71			
	61 o más años	3	71,5			
	Total	89				

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tabla 20.7. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Interacción didáctica.

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Ítem 34.	20-30 años	9	52,17	4,742	4	0,315
	31-40 años	28	46,36			
	41-50 años	37	39,23			
	51-60 años	12	51,38			
	61 o más años	3	56,5			
	Total	89				
Ítem 35.	20-30 años	9	48,28	6,299	4	0,178
	31-40 años	28	38,46			
	41-50 años	37	48,2			
	51-60 años	12	45,92			
	61 o más años	3	53			
	Total	89				

Anexos

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Ítem 36.	20-30 años	9	55	8,288	4	0,082
	31-40 años	28	36,55			
	41-50 años	37	47,46			
	51-60 años	12	46			
	61 o más años	3	59,5			
	Total	89				
Ítem 37.	20-30 años	9	46,56	13,532	4	<b>0,009</b>
	31-40 años	28	35,55			
	41-50 años	37	45,08			
	51-60 años	12	61,5			
	61 o más años	3	61,5			
	Total	89				

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tabla 20.8. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Metodología

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
Ítem 38.	20-30 años	9	50,17	4,726	4	0,317
	31-40 años	28	40,71			
	41-50 años	37	43,31			
	51-60 años	12	51,71			
	61 o más años	3	63,5			
	Total	89				
Ítem 39.	20-30 años	9	53,11	3,054	4	0,549
	31-40 años	28	42,16			
	41-50 años	37	42,38			
	51-60 años	12	51,71			
	61 o más años	3	52,67			
	Total	89				
Ítem 40.	20-30 años	9	53,22	6,37	4	0,173
	31-40 años	28	38,14			
	41-50 años	37	46,24			
	51-60 años	12	45,25			
	61 o más años	3	68			
	Total	89				

# Anexos

Ítem 41.	20-30 años	9	59,89	8,133	4	0,087
	31-40 años	28	40,88			
	41-50 años	37	43,15			
	51-60 años	12	43,17			
	61 o más años	3	69			
	Total	89				
Ítem 42.	20-30 años	9	52,17	10,673	4	0,031
	31-40 años	28	40,57			
	41-50 años	37	39,69			
	51-60 años	12	60,71			
	61 o más años	3	67,5			
	Total	89				
Ítem 43..	20-30 años	9	28,5	6,988	4	0,137
	31-40 años	28	44,02			
	41-50 años	37	45,43			
	51-60 años	12	56,79			
	61 o más años	3	51,17			
	Total	89				

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tabla 20.9. Prueba de Mann-Whitney; diferencias entre 20-30 años y demás grupos de edad.

<b>20-30 vs. 31-40</b>	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>W de Wilcoxon</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
CCP. Ítem 15.	99	505	-1,084	0,278
ID Ítem 37.	95	501	-1,196	0,232
M. Ítem 42.	92	498	-1,261	0,207
<b>20-30 vs. 41-50</b>				
CCP Ítem 15.	114	817	-1,531	0,126
ID Ítem 37.	161	864	-0,179	0,858
M ítem 42.	126	829	-1,164	0,244
<b>20-30 vs. 51-60</b>				
CCP Ítem 15.	52,5	97,5	-0,116	0,907
ID Ítem 37.	36	81	-2,103	<b>0,035*</b>
M Ítem 42.	47	92	-0,555	0,579
<b>20-30 vs. 61 o más</b>				
CCP Ítem 15.	7,5	413,5	-2,551	<b>0,011*</b>
ID ítem 37.	18	424	-1,747	0,081

M Ítem 42.	15	421	-1,931	0,053
------------	----	-----	--------	-------

NOTA= CCP= Conceptualización; ID= Interacción didáctica; M= Metodología.

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tabla 20.10. Prueba de Mann-Whitney; diferencias entre 31-40 años y demás grupos de edad.

<b>31-40 vs. 41-50</b>	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	P
CCP Ítem 15.	452	1155	-0,936	0,349
ID Ítem 37.	404,5	810,5	-1,676	0,094
M Ítem 42.	502	1205	-0,223	0,823
<b>31-40 vs. 51-60</b>				
CCP Ítem 15.	131	537	-1,209	0,227
ID Ítem 37.	72	478	-3,243	<b>0,001**</b>
M Ítem 42.	89	495	-2,465	<b>0,014*</b>
<b>31-40 vs. 61 o más</b>				
CCP Ítem 15.	4,5	49,5	-1,852	0,064
ID Ítem 37.	9	54	-1,095	0,273
M Ítem 42.	10,5	55,5	-0,621	0,534

NOTA= CCP= Conceptualización; ID= Interacción didáctica; M= Metodología.

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Tabla 20.11. Prueba de Mann-Whitney; diferencias entre 41-50 años y demás grupos de edad.

<b>41-50 vs. 51-60</b>	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	P
CCP Ítem 15.	156,5	859,5	-1,596	0,11
ID Ítem 37.	138	841	-2,471	<b>0,013</b>
M Ítem 42.	117	820	-2,548	<b>0,011</b>
<b>41-50 vs. 61 o más</b>				
CCP Ítem 15.	7,5	85,5	-1,68	0,093
ID Ítem 37.	18	24	0	1
M Ítem 42.	15,5	93,5	-0,412	0,68

NOTA= CCP= Conceptualización; ID= Interacción didáctica; M= Metodología.

## 2. DIFERENCIAS NO SIGNIFICATIVAS SEGÚN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO.

Tabla 20.11. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Objetivos y contenidos.

	Área de Conocimiento	N	Rango promedio	H	gl	p
Ítem 19	AC	30	39,4	2,812	2	0,245
	ADE	12	44,21			
	AE	47	48,78			
	Total	89				
Ítem 20	AC	30	44,63	1,287	2	0,525
	ADE	12	38			
	AE	47	47,02			
	Total	89				
Ítem 21	AC	30	45,18	1,742	2	0,419
	ADE	12	37,08			
	AE	47	46,9			
	Total	89				
Ítem 22	AC	30	47,38	0,577	2	0,749
	ADE	12	41,5			
	AE	47	44,37			
	Total	89				
Ítem 23	AC	30	41,53	1,437	2	0,487
	ADE	12	51,17			
	AE	47	45,64			
	Total	89				
Ítem 24	AC	30	45,78	0,859	2	0,651
	ADE	12	50,46			
	AE	47	43,11			
	Total	89				
Ítem 25	AC	30	47,48	0,613	2	0,736
	ADE	12	41,46			
	AE	47	44,32			
	Total	89				

AC= Área de Comunicación; ADE= Área de Derecho y Empresa; AE= Área de Educación.

Tabla 20.12. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Interacción didáctica.

	Área de Conocimiento	N	Rango promedio	H	gl	p
ítem 26	AC	30	46,22	0,83	2	0,66
	ADE	12	49,33			
	AE	47	43,12			
	Total	89				
ítem 27	AC	30	46,47	0,631	2	0,729
	ADE	12	41,13			
	AE	47	45,05			
	Total	89				
Ítem 28	AC	30	46,12	0,284	2	0,867
	ADE	12	46,79			
	AE	47	43,83			
	Total	89				
Ítem 29	AC	30	45,98	0,093	2	0,955
	ADE	12	44,46			
	AE	47	44,51			
	Total	89				
Ítem 30	AC	30	41,43	2,19	2	0,335
	ADE	12	39,75			
	AE	47	48,62			
	Total	89				
Ítem 31	AC	30	42,03	0,664	2	0,718
	ADE	12	47,13			
	AE	47	46,35			
	Total	89				
Ítem 32	AC	30	45,52	1,247	2	0,536
	ADE	12	38,46			
	AE	47	46,34			
	Total	89				
Ítem 33	AC	30	43,43	0,359	2	0,836
	ADE	12	48,38			
	AE	47	45,14			
	Total	89				

AC= Área de Comunicación; ADE= Área de Derecho y Empresa; AE= Área de Educación.

Tabla 20.13. Tabla de Rangos y estadísticos de contraste. Interacción didáctica.

	Área de Conocimiento	N	Rango promedio	H	gl	p
Ítem 38	AC	30	45,07	0,237	2	0,888
	Ade	12	42,13			
	AE	47	45,69			
	Total	89				
Ítem 39	AC	30	45,32	0,134	2	0,935
	ADE	12	42,63			
	AE	47	45,4			
	Total	89				
ítem 40	AC	30	41,73	0,969	2	0,616
	ADE	12	44,67			
	AE	47	47,17			
	Total	89				
Ítem 41	AC	30	44,23	1,728	2	0,421
	ADE	12	53,13			
	AE	47	43,41			
	Total	89				
Ítem 42	AC	30	41,92	0,848	2	0,654
	ADE	12	49			
	AE	47	45,95			
	Total	89				
Ítem 43	AC	30	45,17	1,018	2	0,601
	ADE	12	51,33			
	AE	47	43,28			
	Total	89				

AC= Área de Comunicación; ADE= Área de Derecho y Empresa; AE= Área de Educación.

### 3. DIFERENCIAS NO SIGNIFICATIVAS EN EXPERIENCIA DOCENTE EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

Tabla 20.14. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) y Ítems de la Escala Contexto.

	Experiencia docente en el nivel universitario	Ítem- 16.	Ítem- 17.	Ítem - 18.
Experiencia docente en el nivel universitario	-	0,03	-0,033	0,021

Tabla 20.15. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) y Ítems de la Escala Objetivos y contenidos.

	Experiencia docente en el nivel universitario	Ítem- 19.	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25
Experiencia docente en el nivel universitario	-	0,134	0,088	-0,031	-0,024	0,19	0,074	0,064

Tabla 20.16. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel universitario) y Ítems de la Escala Interacción didáctica.

	Experiencia docente en el nivel universitario	Ítem 34.	Ítem - 35.	Ítem 36.	Ítem - 37.
Experiencia docente en el nivel universitario	-	0,095	0,066	0,077	0,166

### 4. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EXPERIENCIA DOCENTE EN NIVELES NO UNIVERSITARIOS

Tabla 20.17. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel no universitario) y Ítems de la Escala Contexto.

	Experiencia docente en niveles educativos no universitarios	Ítem - 16.	Ítem 17	Ítem 18
Experiencia docente en niveles educativos no universitarios	1	-0,152	0,077	-0,091



Tabla 20.18. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel no universitario) y Ítems de la Escala Objetivos y contenidos.

	Experiencia docente en niveles educativos no universitarios	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25
Experiencia docente en niveles educativos no universitarios	1	0,143	0,131	0,033	-0,047	-0,103	-0,003	-0,041

Tabla 20.19. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel no universitario) y Ítems de la Escala Formación integral de mis estudiantes.

	Experiencia docente en niveles educativos no universitarios	Ítem 26	Ítem 27	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 33
Experiencia docente en niveles educativos no universitarios	1	-0,059	-0,164	-0,057	-0,106	0,021	0,068	-0,056	0,042

Tabla 20.20. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel no universitario) y Ítems de la Escala Interacción didáctica.

	Experiencia docente en niveles educativos no universitarios	Ítem 34	Ítem 35	Ítem 36	Ítem 37
Experiencia docente en niveles educativos no universitarios	1	-0,075	0,159	0,044	0,015

Tabla 20.21. Tabla de correlación Rho de Spearman. Experiencia docente (nivel no universitario) y Ítems de la Escala Metodología.

	Experiencia docente en niveles educativos no universitarios	Ítem 38	Ítem 39	Ítem 40	Ítem 41	Ítem 42	Ítem 43
Experiencia docente en niveles educativos no universitarios	1	-0,153	0,023	0,108	-0,036	0,11	-0,109

## Anexo 19. Solicitud y Aceptación del permiso de derechos de autor

Con el fin de obtener el permiso de derechos de autor para publicar en el apartado de **Contexto** los datos de una publicación interna del Centro Universitario Villanueva (CUV), denominada *Plan Estratégico 2007-2011*, se realizó una petición al director general del CUV, que se hizo llegar a través de la Dirección del Área de Educación. Junto con la petición se adjuntó el documento completo que contenía todos los apartados que se iban a reflejar, reproducidos de manera textual, en la tesis doctoral. Finalmente se concedió el permiso de publicación.

Se refleja a continuación la carta emitida y el permiso recibido:

Estimado Director/a

Con la presente solicito su permiso para publicar los datos que quedan reflejados respecto al “origen y andadura; identidad corporativa; y señas de identidad del Centro Universitario Villanueva”, que se recogen en el documento interno *Plan Estratégico 2007-2011*.

Estos datos son muy relevantes para la investigación, pues tratándose de un estudio de caso como el que se contempla en esta tesis, es necesario reflejar estos aspectos del contexto. El objetivo de la tesis es *Conocer, en el contexto de la investigación, cómo entiende la creatividad el profesor universitario y cómo incide en su actividad docente y formativa*.

Muchas gracias por su atención,

Un cordial saludo,

Belén Poveda García-Noblejas.

(Junto a la solicitud se adjuntó todo el epígrafe: 8. *Contexto*,  
*Correspondiente al Capítulo III, Marco Metodológico: Descripción  
de la Investigación*. Localizado en la Parte II de la Tesis).